

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

*С.С. Савенышева
В.Е. Василенко
О.Ю. Стрижицкая*

**ПСИХОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ
И ВОЗРАСТНАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

Учебно-методическое пособие

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ 2011

ББК 88
С12

Рецензенты:

докт. психол. наук, проф. *Л.А. Головей* (СПбГУ),
докт. психол. наук, проф. *С.Л. Соловьева*
(СПбГМА им. И.И. Мечникова)

*Печатается по решению Ученого совета
факультета психологии СПбГУ*

Савеньшева С.С., Василенко В.Е., Стрижицкая О.Ю.

С12 Психология развития и возрастная психология: Учебно-методическое пособие. – СПб., 2011. – 88 с.

В пособии рассматриваются основные теории и периодизации психического развития человека, аспекты системного подхода в психологии развития и возрастной психологии. Раскрываются возрастные изменения в когнитивной, личностной и социальной сферах на всех этапах жизненного цикла человека: от пренатального периода до геронтогенеза.

Адресовано студентам психологических специальностей, может быть рекомендовано студентам педагогических и медицинских специальностей, а также всем, интересующимся проблемами психологии развития и возрастной психологии.

ББК 88

© С.С. Савеньшева, В.Е. Василенко,
О.Ю. Стрижицкая, 2011
© Санкт-Петербургский
государственный университет, 2011

Раздел I
ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ИЗУЧЕНИЮ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ
ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА

Тема 1. Введение в психологию развития и возрастную психологию

Психология развития и возрастная психология изучает возрастные особенности человека на разных этапах онтогенеза и закономерности формирования психики на протяжении всего жизненного цикла. Она исследует факторы, механизмы и движущие силы развития. Отличие психологии развития от других отраслей психологии состоит в том, что ее объектом являются не сами психические явления, а их развитие, или их возрастная изменчивость.

Специфика объекта психологии развития и возрастной психологии заключается в том, что на протяжении жизни в психике человека происходит не только рост, но и качественные преобразования. При этом возрастная изменчивость характеризуется разной интенсивностью в разные периоды жизни.

Задачи психологии развития и возрастной психологии. Теоретические (научно-исследовательские) задачи: 1) изучение закономерностей развития; 2) частно-системные задачи, направленные на изучение отдельных периодов развития и определенных особенностей; 3) локальные задачи: изучение отдельных функций, свойств личности, интеллекта, эмоционально-волевой сферы в динамике возраста.

Практические (прикладные) задачи: психодиагностические, психокоррекционные и развивающие.

Основные проблемы: определение закономерностей развития; построение периодизации жизненного цикла человека; научное обоснование возрастных норм; определение эталонов зрелости индивида, личности, субъекта деятельности; выявление актуальных и потенциальных возможностей человека в разные периоды жизни; научное прогнозирование развития человека.

Разделы психологии развития и возрастной психологии: пренатальная психология, детская психология, подростковая психология, акмеология, психогеронтология. При этом психология развития складывалась в известной последовательности: вначале – детская психология, затем психология школьного возраста и психогеронтология. Более поздним разделом является акмеология. В последнее время стала активно развиваться пренатальная психология.

Рассмотрим основные понятия психологии развития. Для описания индивидуального развития человека используются различные термины: онтогенез, жизненный цикл и жизненный путь.

Понятие *онтогенез*, наиболее употребляемое в психологии развития, означает развитие человека как индивида. Онтогенетическое развитие предполагает развертывание определенной генетической программы, которой определяется продолжительность человеческой жизни, а также последовательная смена фаз индивидуального развития, таких как, рождение, созревание, зрелость, старение, старость. Онтогенез протекает в биологическом времени жизни.

Понятие *жизненный цикл* предполагает, что ход жизни подчинен определенной закономерности и представляет собой постоянную смену периодов. Этот цикл может быть представлен как прохождение следующих возрастов: младенчества, детства и отрочества, юности, молодости, зрелости, пожилого возраста, старческого возраста. Прохождение этих жизненных этапов обусловлено как биологическими, так и социально-историческими факторами. В понятии *жизненного цикла* отражается некоторая закономерность, цикличность, замкнутость человеческой жизни.

Однако процессы развития человека как индивида, личности, субъекта деятельности не всегда укладываются в циклическую схему. Более емким научным термином является жизненный путь. *Жизненный путь* можно назвать индивидуальной историей личности. Это понятие более многомерно. Б.Г. Ананьев дает следующее определение: «Жизненный путь человека – это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения».

Одно из основных понятий психологии развития и возрастной психологии – понятие *возраста*. Б.Г. Ананьев рассматривал возраст человека как функцию биологического и исторического времени. Возрастные изменения являются одновременно онтогенетическими и биографическими. Возраст является одной из наиболее интегральных характеристик человека. В концепции Б.Г. Ананьева он рассматривается

как суммация разнородных явлений роста, общесоматического, полового и нервно-психического созревания, зрелости или старения, конвергируемых со многими сложными явлениями общественно-экономического, культурного и социально-психологического развития человека в конкретных исторических условиях.

Б.Г. Ананьев выделил 2 главные характеристики возраста. Метрическая характеристика выражена в сумме прожитых лет, в общем времени жизни индивида к определенному моменту его существования. Она показывает не только длительность протекания или формирования того или иного психического процесса или свойства, но и то, каким образом развертывается этот процесс или свойство во времени: ускоренно или замедленно, равномерно или неравномерно. Топологическая характеристика выражена в фазах, стадиях становления различных психофизиологических функций, в периодизации психической организации в целом.

Помимо хронологического, паспортного возраста человека, можно выделить и другие виды возраста. Биологический возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста. Психический возраст по различным данным может включать интеллектуальный возраст (IQ), степень нравственной зрелости, психосексуальный возраст и др. Психологический субъективно переживаемый возраст интегрирует и прошлое, и будущее. Он зависит от событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации. Социальный возраст определяется путем соотнесения уровня социального развития индивида, овладения им определенных социальных ролей, с тем, что статистически нормально для его сверстников. Каждый из этих видов возраста имеет свои «точки отсчета», однако они относительны и всегда сравниваются с хронологическим возрастом.

Значение психологии развития и возрастной психологии. Психология развития – важная область психологической науки. Она изучает феномен развития, его основные закономерности и специфику на разных возрастных этапах. Данные психологии развития и возрастной психологии широко используются в практической работе в таких областях, как: возрастное консультирование; профориентация, профотбор; профессиональная деятельность, клиническая диагностика, трудовая экспертиза (учет возрастных особенностей); педагогика (в том числе непрерывное образование).

Вопросы

1. В чем заключается специфика объекта психологии развития и возрастной психологии?
2. Перечислите разделы психологии развития и возрастной психологии.
3. В чем отличие понятий «онтогенез», «жизненный цикл» и «жизненный путь»?
4. Какие виды возраста выделяют?

Тема 2. Методы психологии развития

Исследование психического развития предполагает использование разнообразных методических приемов. Наиболее полной классификацией методов является классификация Б.Г. Ананьева, построенная по принципу исследовательского цикла в психологии. Она включает 4 основных группы методов, которые отражают 4 основных этапа исследования: организационные, эмпирические, обрабатывающие и интерпретационные.

Организационные методы. Для психологии развития специфично применение таких организационных методов, как лонгитюд (метод «продольных» срезов) и сравнительно-возрастной метод («поперечных срезов»). Лонгитюд означает многократное систематическое исследование одних и тех же испытуемых. Измерения повторяются через промежутки времени и сравниваются с данными, полученными на предыдущих этапах. Преимущество лонгитюда в том, что он позволяет выявить генетические связи и сам процесс развития (динамику) функций. Недостатки этого метода: трудоемкость, потеря испытуемых, методологические трудности (привыкание к методам, релевантность используемых методов и др.), а также то, что трудно отделить эффекты хронологического возраста от эффектов исторического периода (эффектов когорты). В целом, используется редко (в основном, из-за трудоемкости). Широкую известность получил Калифорнийский лонгитюд, который длился 40 лет (начиная с 1928 г.). Существуют и кратковременные лонгитюды.

Метод поперечных срезов – самый распространенный метод в психологии развития и возрастной психологии. Заключается он в том, что одновременно обследуются разные возрастные группы. При этом выборки должны быть репрезентативными (с учетом конкретных целей исследования), а сравниваемые группы – однородными. Достоин-

ства метода заключаются в том, что исследование проводится за короткий промежуток времени, лучше поддается управлению. Недостатки: проблема сопоставимости выборок; исследует в большей степени возрастную изменчивость, чем возрастную динамику; могут сказываться эффекты когорты (как и в лонгитюде).

К группе организационных относится также комплексный метод, который был предложен Б.Г. Ананьевым в 1960-е гг. Ананьев отмечал, что при изучении периода взрослости необходимо сочетание методов лонгитюда и поперечных срезов. В комплексном исследовании взрослых под его руководством (1965–1972 гг.) был применен этот принцип. Комплексный метод подразумевает обследование одних и тех же лиц системой методов, когда человек изучается на уровне индивида, субъекта деятельности и личности.

Объединение метода лонгитюда и метода поперечных срезов получило свое развитие и в западных исследованиях. S.K. Whitbourne в 1968 г. разработала так называемый комбинированный метод (когортно-последовательный план). Заключается он в том, что люди, принадлежащие к нескольким возрастным когортам, наблюдаются на протяжении длительного периода. Основное достоинство этого метода заключается в том, что он позволяет измерять эффекты когорты, т. е. учитывает фактор исторического времени. Основной недостаток – трудоемкость. Такой комбинированный метод необходим при изучении периода взрослости, если требуется отделить эффекты хронологического возраста от эффектов конкретного исторического периода, социально-экономической и политической ситуации. Именно он может преодолеть эффекты когорты, что недоступно как лонгитюду, так и методу поперечных срезов.

Эмпирические методы, или методы сбора научных данных: наблюдательные (наблюдение, самонаблюдение), экспериментальные (лабораторный, полевой, естественный, констатирующий, формирующий, или психолого-педагогический эксперименты), праксиметрические, биографические, психодиагностические, анкетирование, беседа, интервью.

Обрабатывающие методы: количественный и качественный анализ. Количественный анализ – методы математической статистики: описательная статистика, дисперсионный, регрессионный, дискриминантный, корреляционный, факторный, кластерный и др. виды анализа. Качественный анализ – дифференциация материала по типам, видам (категоризация) и психологическая казуистика (описание типичных и исключительных случаев).

Интерпретационные методы: генетический – интерпретирует материал в характеристиках развития, выделяя фазы, стадии, критические и сенситивные периоды в процессе становления психических функций, состояний или свойств личности.

Структурный – интерпретирует материал в характеристиках систем и типов связей между ними (специфическое выражение этого метода – психография).

Вопросы

1. По какому критерию построена классификация методов Б.Г. Ананьева?
2. В чем заключается основное достоинство метода лонгитюда?
3. Перечислите достоинства и недостатки метода поперечных срезов.
4. Какой из организационных методов лучше использовать при изучении периода взрослости?
5. В чем различие генетического и структурного методов?

Тема 3. Системный подход в психологии развития и возрастной психологии

Системный подход к изучению возрастной изменчивости психики был разработан Е.Ф. Рыбалко. Ему были предложены для анализа динамики психики следующие аспекты или подходы: онтологический (биосоциальный), хронологический, структурно-динамический и каузальный. Именно при системном рассмотрении, с точки зрения указанных аспектов, можно достаточно полно отразить специфику возрастной динамики индивидуального развития человека.

С *онтологической* позиции объект психологии развития и возрастной психологии рассматривается в плане соотношения биологического и социального в индивидуальном развитии человека. Онтологический аспект позволяет выявлять специфику психического развития, заключающуюся у человека в единстве биологического и социального бытия при ведущем, определяющем значении социального. Говоря о соотношении биологического и социального в развитии человека многие авторы говорят о том, что это соотношение носит многозначный и в то же время подвижный, динамический характер.

Анализ влияния биологического и социального факторов на развитие человека в течение жизни показывает, что с возрастом снижается влияние естественного ряда и возрастает влияние социального. Так,

если до 3 лет идет развертывание биологической наследственной программы, то с 3 лет начинается период первичной социализации. Специфика соотношения биологического и социального в онтогенезе состоит в том, что природные возможности человека могут быть реализованы только в социальных условиях.

Социальное развитие означает формирование человека как личности, включение его в различные системы социальных отношений, институтов и организаций. «Социальное в человеческом развитии выступает в многообразных проявлениях, представляя собой процесс социализации индивидуальных свойств и становление новообразований в виде таких сложнейших психологических подструктур человека, как личность и субъект профессиональных видов деятельности, познания и общения» (Е.Ф. Рыбалко, с. 35).

Процесс социального развития человека носит многоступенчатый характер и осуществляется на протяжении всей его жизни. Выделяют ряд фаз этого развития.

В период младенчества формируется психологическая готовность к социализации на основе развития разноуровневой структуры задатков, происходит интенсивное формирование доречевой коммуникации и почти всех естественных форм психики, появляется целый комплекс неспецифических форм общения. В период раннего детства формируется основной и универсальный механизм социализации и социального развития в целом – речевая деятельность, которая создает инструментальную готовность ребенка к его последующему социальному развитию.

Периодом первичной социализации является дошкольный возраст, когда ребенок вступает в непосредственные отношения с окружающим миром с помощью речи. Происходит социализация психических функций, начинают формироваться характер, интересы, мотивационно-потребностная сфера.

Подростковый возраст – период вторичной социализации. Социализация выражается в расширении сфер влияния и взаимодействия, идет изменение отношений в семье и школе, усложнение отношений в группе.

В период взрослости происходит дальнейшее социальное развитие человека, связанное со сменой социальных ролей в разных сферах общения, в различных видах практики и поведения, идет вхождение в профессиональную деятельность и становление как профессионала. А в период старения – социальное развитие становится фактором долголетия.

Хронологический подход позволяет оценить психическое развитие как процесс, развертывающийся во времени на протяжении всей жизни человека, выявить закономерности индивидуального развития. Хронологические характеристики включают в себя в качестве независимых переменных следующие основные параметры: темп, длительность и направленность (вектор), позволяющие в своей совокупности определять временную структуру индивидуального развития человека и его отдельных сторон.

Хронологический аспект разделяется на микрохронологический, среднехронологический и макрохронологический подходы, при которых используются разные временные критерии индивидуального развития и рассматривается возрастная динамика либо в отдельные отрезки и периоды жизни, либо в диапазоне всей жизни в связи со средней и максимальной ее продолжительностью.

Макрохронологический подход направлен на рассмотрение предельных границ существования человека в процессе становления человечества как вида по параметру продолжительности жизни. В рамках макрохронологического подхода изучаются факторы индивидуальной продолжительности жизни: 1) генетические (наследственность, половой диморфизм, гетерозис); 2) социально-экономические факторы; 3) активный образ жизни (двигательный режим, трудовая деятельность, питание, стрессовые факторы); 4) экологические (температура среды, степень ионизирующего облучения, состав воздуха и др.).

Среднехронологический подход рассматривает стадийность развития отдельных функций и периодизацию жизненного цикла человека.

Микрохронологический подход позволяет выявить возрастную динамику отдельных психических образований на основе изучения микровозрастных сдвигов, их показателей в различные отрезки жизни и на протяжении всего жизненного цикла человека. Исследование развития различных психических образований при таком подходе позволило выявить такие онтогенетические закономерности, как гетерохронность и неравномерность: анализ развития функций показывает, что их росту, становлению и инволюции присущ нелинейный, *неравномерный*, колебательный характер, тогда как сравнение развития различных психических функций, свойств выявляет *гетерохронность* или разновременность, асинхронность, прохождения стадий подъема, стабилизации и спада.

П.К. Анохин выделяет два основных вида гетерохронии: *внутри-системную* и *межсистемную*.

Можно говорить о внутрифункциональной и межфункциональной гетерохронности (Е.Ф. Рыбалко).

Смысл неравномерности и гетерохронности развития заключается в том, что эти закономерности обеспечивают жизнеспособность организма в какой-то временной отрезок, обеспечивают разрешение внутреннего противоречия развития: между наследственностью и средой, между различными регуляторами жизнедеятельности.

При **структурно-динамическом подходе** рассмотрению корреляционных отношений и структурно-динамических преобразований психофизиологических функций, различных характеристик индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности в разные периоды жизни имеет теоретическое значение для раскрытия и описания существенных черт психического развития человека. Глубокий практический смысл структурно-динамического подхода к развитию состоит в определении психофизиологических механизмов управления и самоуправления этим процессом на протяжении всей жизни человека. К числу существенных черт индивидуального развития относится его целостность, которая обеспечивается корреляционным механизмом (Е.Ф. Рыбалко).

Структурно-динамический подход позволяет определить возрастную динамику психических явлений с точки зрения дифференцированности и степени интеграции. При этом подходе раскрывается процесс структурообразования на разных уровнях психического развития и обсуждается вопрос о том, каким образом осуществляется преемственность и происходят качественные преобразования в возрастной динамике психики.

Для понимания процесса структурообразования важно проанализировать типологии структур, отражающие их изменение. По характеру онтогенетических преобразований Б.Г. Ананьев разделял корреляционные структуры на несколько типов. Образование новых связей представляет собой конструктивный тип, а процесс изменения корреляционных отношений относится к реконструктивному типу. Временная утрата функциональных связей, а затем их восстановление были названы соответственно деструктивным и реститутивным типами. Распад функциональных связей без их последующего восстановления и преобразования относится к инволюционному типу. Многообразие типов корреляций характеризует возрастную динамику различных психических функций, демонстрируя то, что ослабление корреляционных отношений еще не означает инволюцию структур. Б.Г. Ананьев не раз подчеркивал, что разрушение прежних связей служит базой для

последующего построения новых функциональных отношений. В силу этого на протяжении всего индивидуального развития в функциональных структурах имеет место сосуществование преобразований как прогрессивного, так и регрессивного характера.

Другую типологию структур предложил И.И. Шмальгаузен, выделяющий различные типы корреляционных отношений в формировании организма: геномные, морфогенетические и эргонические.

Таким образом, значение структурно-генетического подхода к психическому развитию состоит в том, что путем установления корреляционных отношений психических функций, свойств и процессов в различных системах человека решаются три основные группы вопросов. С помощью корреляционного анализа определяется степень целостности развития, сопряженности его элементов. Структурно-генетический подход позволяет также выявить многокачественность как одну из главных черт развития путем описания структурных новообразований. И, наконец, знание и учет характера взаимосвязей, степени связности отдельных сторон психики в различные периоды жизни позволяют решать учебные и воспитательные задачи управления процессом их развития (Е.Ф. Рыбалко).

Каузальный подход направлен на раскрытие механизмов и движущих сил развития. Детерминантами развития являются общение, познание и труд.

Воздействие фактора общения и различных коммуникативных структур на психическое развитие человека очень велико. Посредством общения передается опыт поколений, формируются социальные формы психики. Целенаправленное общение ребенка со взрослым при обучении приводит к эффекту ускоренного развития в «зоне ближайшего развития», а также влияет на структуру и механизмы развития личности. Влияние процесса обучения необходимо рассмотреть по данным исследований периода школьного онтогенеза, когда учебная деятельность является ведущей. Влияние трудовой, профессиональной деятельности на развитие психических функций и свойств наблюдается, прежде всего, в более высоком уровне развития психических функций и свойств, и большей их сохранности в периоды спада, в условиях оптимальной нагрузки в процессе профессиональной деятельности.

Важным для понимания детерминант психического развития является понятие ведущего типа деятельности. Разработкой данного фактора в концепции деятельности занимались известные отечественные ученые – С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин. Для каждого из перио-

дов развития человека был выделен свой ведущий тип деятельности (они представлены в параграфе «Теории и периодизации психического развития»).

Б.Г. Ананьев говорил о том, что в каждом возрасте соотносятся между собой игровые, трудовые и учебные виды деятельности, оказывающая совместное влияние на психическое развитие человека.

Вопросы

1. Перечислите основные аспекты системного подхода.
2. Какой из аспектов рассматривает проблему социализации психического развития человека?
3. Назовите общие закономерности онтогенеза и аспект системного подхода, связанный с их изучением.
4. Что позволяет определить структурно-динамический подход в психологии развития и возрастной психологии?
5. Какие типы корреляционных структур по характеру онтогенетических преобразований выделял Б.Г. Ананьев?
6. На что направлен каузальный подход в психологии развития и возрастной психологии?

Тема 4. Теории психического развития человека

Исторически сложились две основные группы теорий детского развития – теории преформизма и теории социального научения. В одной из них развитие понимается как созревание врожденных механизмов, в другой – как накопление индивидуального опыта взаимодействия со средой. В некоторых теориях предпринимаются попытки преодолеть недостатки этих двух подходов. В современных подходах также включают как отдельный фактор активности самого человека.

Бихевиоризм

Фундаментальной основой классического бихевиоризма (*Дж. Уотсон*) можно считать механизм образования связей между внешними стимулами и реакциями (S-R), который был положен в основу формирования человеческого поведения вообще и развития ребенка в частности.

Развивая эту концепцию, *Б. Скиннер* ввел понятие инструментального (или оперантного) обусловливания, при котором определенные формы поведения связываются с последующим подкреплением. Если какая-либо последовательность действий вызывает подкрепление, эти действия будут повторяться.

Теория социального научения.

В рамках теории социального научения *научение через подражание* является главным способом приобретения новых форм поведения. Так, *Л. Бандура* полагал, что награда и наказание недостаточны, чтобы научить новому поведению. Дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели. Одно из проявлений имитации – идентификация, т. е. процесс, в котором человек заимствует не только действия, но и мысли и чувства у другого человека, выступающего в роли модели. Имитация приводит к тому, что ребенок может вообразить себя на месте модели и испытать сочувствие к этому человеку.

Развитие ребенка с позиций бихевиоризма представляет собой чисто количественный процесс научения, т. е. постепенного накопления навыков. Это научение не предполагает возникновения качественно новых психических образований, поскольку происходит одинаково на всех этапах онтогенеза. Поэтому в бихевиоризме речь идет не о психическом развитии ребенка, а о его социальном научении. Переживания, представления, интересы ребенка здесь не являются предметом исследования, поскольку их нельзя увидеть и измерить.

Слабая сторона этой концепции состоит в игнорировании сознания человека, его воли и собственной активности.

Психодинамический подход

В основе психодинамического направления лежит представление о том, что движущей силой психики человека является конфликт. Конфликт обеспечивает постоянную потребность и необходимость меняться, адаптироваться и развиваться.

Первой попыткой рассмотреть и описать процесс развития человека в рамках данного подхода была концепция психосексуального развития *Зигмунда Фрейда*. Согласно его теории, инстинктивные потребности и врожденное поведение человека являются принципиально антисоциальными, при этом все стремления и желания его (человека) находятся во внешнем, социальном мире. Поэтому человеку необходимо адаптироваться, но ценой этой адаптации становится тревога или невроз. З. Фрейд предположил, что развитие связано с эрогенными зонами человека. В течение жизни происходит смещение этих зон и меняется фокус развития. В результате было выделено 5 стадий: оральная (от рождения до 1–1,5 лет), анальная (от 1–1,5 до 3 лет), фаллическая (от 3 до 5–6 лет), латентная (от 5–6 до 12 лет) и генитальная (от 12 лет и старше).

На каждой из стадий либидо сосредотачивается в той или иной области тела, раздражение которой приводит к удовлетворению значимых для ребенка потребностей. Неудовлетворение потребностей приводит к фиксации влечений, создает предельное напряжение, вызывает либо невротоподобные состояния, неуверенность, капризы и другие болезненные симптомы, либо проявления регрессии – возврат к низшему уровню мотивации поведения. Чрезмерное удовлетворение потребностей также может вызвать нежелательные эффекты.

Несколько иной взгляд на природу развития предложила *Анна Фрейд*. В отличие от классического психоанализа, изучающего, прежде всего, скрытые от сознания психические явления, А. Фрейд одна из первых в детской психоаналитической традиции распространяет основные положения З. Фрейда на сферу сознания, изучая инстанцию «Я» личности. А. Фрейд рассматривает детское развитие как процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности. Ядром ее концепции можно назвать представление о том, что развитие происходит в процессе взаимодействия и противоборства внутренних инстинктивных желаний и внешних ограничений, таким образом, развитие идет по пути от зависимости к самостоятельности.

А. Фрейд выделила линии развития: линия развития кормления от младенческой стадии до разумных привычек питания взрослых; линия развития опрятности от первоначальной воспитательной программы взрослого до автоматического овладения функциями выделения; линия развития физической самостоятельности, отношения к старшим и т. п. Особое внимание в психоанализе уделяется линии развития от инфантильной зависимости к взрослой половой жизни.

Если рост происходит путем прогрессивного продвижения к более высокому уровню, то нормальное детское развитие, согласно взглядам А. Фрейда, идет скачками, не постепенно шаг за шагом, а вперед и снова назад с прогрессивными и регрессивными процессами в их постоянном чередовании. Дети в ходе своего развития делают как бы два шага вперед и один назад.

Мелани Кляйн предложила новую для психоанализа концепцию развития. Ее главной заслугой можно назвать разработку теории развития личности и межличностных отношений младенца и очень маленького ребенка. Отношения младенца и маленького ребенка с матерью и другими людьми она рассматривала как главное условие и источник развития его личности и даже просто его физического выживания. Согласно Кляйн, у ребенка с самого начала действуют два основ-

ных влечения: любовно-сексуальное и разрушительно-агрессивное. Интроецируя (поглощая, усваивая) первые объекты окружающего мира (мать и грудь), идентифицируясь с первичными объектами и с возникающими с ними объектными отношениями, ребенок строит свой внутренний мир, овладевает своими влечениями. Сам процесс интеграции Эго и развития его защитных механизмов проходит через две стадии, которые не имеют четкой хронологической привязки и могут существовать в течение всей жизни человека в качестве позиций, отражающих его отношение к самому себе и окружающему миру.

При этом М. Кляйн подчеркивала важность любви, позволяющей не только смягчить и преодолеть негативные чувства, но и глядеть в будущее человечества с осторожным оптимизмом.

Маргарет Малер и ее коллеги понимали раннее детство как процесс разделения и индивидуализации. В этом процессе, который стал фундаментом теории развития объектных отношений Малер, выделено две различных, но переплетенных между собой линии. Сепарация – это процесс, в ходе которого младенец постепенно формирует внутрипсихическую репрезентацию себя, отличную и отделенную от репрезентации его матери; имеется в виду не физическое, пространственное отдаление от родителя или распад межличностных отношений, а развитие интрапсихического чувства возможности функционировать независимо от матери. Индивидуация означает попытки младенца построить свою уникальную идентичность, воспринять свои собственные индивидуальные характеристики. Оптимально разделение и индивидуация идут вместе, но могут и расходиться в результате задержки или ускоренного развития того или другого аспекта развития. Маргарет Малер описывала развитие ребенка как проходящее три последовательные фазы – фазу *нормального аутизма*, фазу *симбиоза* и фазу *сепарации-индивидуации*, разделяя последнюю на четыре подфазы.

«Объектная теория» В. Файрберна и Д. Винникота

Несколько иное видение психоаналитической теории предложил В. Файрберн, который предположил, что «влечения» стремятся не к удовольствию, а к объекту и, таким образом, развитие зависит от человеческого объекта и взаимоотношений с ним. Дональд В. Винникот, вслед за В. Файрберном, подчеркнул важность объекта в развитии, росте и равновесии человеческой психики. Винникот сделал акцент на неотделимости развития индивидуальной психики от объекта: человеческая психика может развиваться и укрепляться лишь в отношении объект–субъект.

В теории объектных отношений Винникота закрепляется концепт self (самость) – представление, которое существует у субъекта о самом себе, которое становится одним из существенных элементов современного психоанализа. В разных направлениях теории объектных отношений путь развития отношения субъект–объект осуществляется в направлении, в котором субъект от примитивных симбиотических фаз, в которых преобладает недифференцированное слияние между субъектом и объектом, переходит к фазам обособления и достигает все более индивидуализированных состояний, в которых субъект уже отделен от объекта.

Эпигенетическая концепция Э. Эриксона

Эрик Эриксон по иному взглянул на идеи психоанализа. С его точки зрения, психоанализ рассматривает поведение человека в его крайних проявлениях и не отражает всего его многообразия. Эриксон, как и Фрейд, считал, что развитие человека проходит определенные этапы, но эти этапы связаны с разрешением социальных, а не сексуальных конфликтов. Другим принципиальным отличием теории Эриксона является то, что, придавая важное значение развитию на ранних этапах, он считал, что развитие личности – это динамический процесс, продолжающийся в течение всей жизни.

Согласно теории Эриксона, специфические, связанные с развитием конфликты становятся критическими только в определенных точках жизненного цикла. На каждой из восьми стадий развития личности одна из задач развития, или один из таких конфликтов, приобретает более важное значение по сравнению с другими.

1. Доверие или недоверие к окружающему миру. По тому, как за ними ухаживают в младенчестве, дети узнают, заслуживает ли окружающий мир доверия. При удовлетворении потребностей и последовательном обращении формируется базовое доверие к миру. Если их мир противоречив, то он (мир) воспринимается как непредсказуемый и не заслуживающий доверия.

2. Автономия или стыд и сомнение. На данном этапе ребенок старается сделать что-то самостоятельно. Когда ему это удастся, он обретает чувство самоконтроля и уверенности в себе. В противном случае, он привыкает испытывать стыд и сомнение в собственных силах.

3. Инициатива или чувство вины. Исследовательская активность переносится за пределы собственного тела. Если она в целом эффективна, дети обретают сильное чувство инициативы; если их

строго критикуют или наказывают, они привыкают испытывать чувство вины за свои поступки.

4. Трудолюбие или чувство неполноценности. В возрасте от 6 до 11 лет дети развивают многочисленные навыки и умения в школе, дома и среди своих сверстников. Согласно теории Эриксона, чувство «Я» значительно обогащается при реалистичном росте компетенции ребенка в различных областях. Все большее значение приобретает сравнение себя со сверстниками.

5. Идентичность или смешение ролей. Юноши и девушки ищут базисные ценности и установки, охватывающие различные роли. Если им не удастся интегрировать стержневую идентичность или разрешить серьезный конфликт между двумя важными ролями с противоположными системами ценностей, результатом становится формирование диффузной идентичности.

6. Близость или изоляция. В поздней юности и ранней взрослости центральным противоречием развития является конфликт между близостью и изоляцией, где близость – это способность отдать часть себя другому человеку любого пола, не боясь потерять собственную идентичность.

7. Генеративность или стагнация. Во взрослости, после того как предыдущие конфликты частично разрешены, мужчины и женщины могут уделить больше внимания и оказать помощь другим людям, направить свою энергию на решение социальных проблем, реализовать социальную продуктивность.

8. Целостность Эго или отчаяние. На последних этапах жизни люди обычно пересматривают прожитую жизнь и по-новому оценивают ее. Если человек, оглядываясь на свою жизнь, испытывает удовлетворение, то он принимает свою жизнь целиком, такой, какая она есть.

Несмотря на то что каждый из конфликтов является критическим только на одной из стадий, он присутствует в течение всей жизни.

Концепция интеллектуального развития Ж. Пиаже

В центре концепции Жана Пиаже находится мышление и понимание ребенком окружающей реальности. Пиаже считал, что результатом взаимодействия созревания и опыта является формирование ребенком когнитивных «структур».

Под *когнитивной структурой* Пиаже понимал главный способ мышления ребенка, который определяет его активность и понимание мира.

Интеллектуальное развитие ребенка рассматривается как процесс адаптации к внешней среде, происходящий через уравнивание процессов ассимиляции и аккомодации.

Пиаже впервые выявил качественное своеобразие мышления ребенка и разработал оригинальную периодизацию детского развития на основе созревания интеллектуальных операций.

Было выделено три главных периода в умственном развитии ребенка, каждый из которых характеризуется определенными когнитивными структурами. Внутри каждого периода выделяется несколько стадий. Все дети проходят периоды и стадии развития мышления в определенной последовательности. Достижения каждой новой стадии основываются на предыдущей и включают ее в более сложную когнитивную структуру. Порядок прохождения стадий и периодов является неизменным (инвариантным) для всех детей.

Пиаже выделял следующие стадии развития интеллекта.

Период сенсомоторного интеллекта (0–2 года) – период развития организации перцептивных и двигательных взаимодействий с внешним миром.

Период репрезентативного интеллекта и конкретных операций (2–11 лет)

Подпериод дооперациональных представлений (2–7 лет) – переход от сенсомоторных функций к внутренним – символическим.

Подпериод конкретных операций (7–11 лет) – действия с представлениями начинают объединяться, координироваться друг с другом, образуя системы интегрированных действий, называемые «операциями».

Период формальных операций (11–15 лет) – познание становится гипотетико-дедуктивным.

Современные когнитивные теории интеллекта

Ховард Гарднер (Gardner, 1983) считал, что вместо единой базовой интеллектуальной способности, или «фактора g», существует множество различных интеллектуальных способностей (вербальные, музыкальные, логико-математические, пространственные, телесно-кинестетические, внутриличностные и межличностные), встречающихся в различных сочетаниях. Именно множественный характер интеллекта позволяет людям принимать такие различные роли.

Роберт Стернберг предложил «компонентную модель интеллекта» и «метод компонентного анализа», рассматривающие умственные процессы дифференцированно и выделяющие отдельные компоненты.

Согласно Стернбергу, интеллект является сложным понятием, несводимым к отдельным способностям и функциям, и имеет непосредственное отношение к успешному функционированию в реальной жизни (практический интеллект).

Теория привязанности

Теория привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворт, как и психоанализ, в центр рассмотрения ставит опыт первых отношений ребенка с матерью. Однако в этой теории привязанность к матери обусловлена не удовлетворением первичных биологических потребностей, а обеспечением защиты и безопасности. Тенденция младенца к привязанности является генетически и эволюционно обусловленной, но качество привязанности зависит от материнского поведения. Качество привязанности и внутренняя рабочая модель себя и другого складывается к концу первого года и определяет дальнейшее психическое развитие ребенка.

Хотя тенденция к формированию привязанности имеет эволюционно-генетическое происхождение, само качество привязанности зависит от внешних факторов – главным образом от опыта первых отношений с матерью. Факторы, влияющие на формирование привязанности, – сензитивность, синхронность и взаимность во взаимодействии матери с ребенком.

М. Эйнсворт описала 3 основных вида привязанности. Первый – надежная (безопасная) привязанность, две другие описанные модели поведения являются вариантами ненадежной (небезопасной) привязанности – привязанность по избегающему и амбивалентно-сопротивляющемуся типу. В дальнейшем был выделен еще один тип – «дезорганизованный» (Мэйн и Сдомон), так как некоторые из наблюдавшихся детей не вписывались ни в одну из известных категорий, поскольку в их поведении проявлялись элементы привязанности и по избегающему, и по амбивалентному типу.

Концепция культурно-исторического развития психики

Л.С. Выготского

Современные представления о соотношении биологического и социального, принятые в отечественной психологии, в основном, базируются на положениях *Л.С. Выготского*, который подчеркивал единство наследственных и социальных моментов в процессе развития. Наследственность присутствует в развитии всех психических функций ребенка, но имеет как бы разный удельный вес. Одним из

основных понятий теории Л.С. Выготского является понятие *интериоризации*. Суть его сводится к тому, что любая подлинно человеческая форма психики первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми и только затем, в результате интериоризации, становится психическим процессом отдельного индивида.

Выготский сформулировал *Законы психического развития*.

1. Детское развитие имеет сложную организацию во времени: ритм развития не совпадает с ритмом времени. Ритм развития меняется в разные возрастные периоды.

2. Закон метаморфозы в детском развитии: развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой.

3. Сензитивность (в развитии ребенка есть наиболее чувствительные периоды, когда психика способна воспринимать внешние воздействия);).

4. Закон развития высших психических функций. Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка. Отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность.

Л.С. Выготский ввел понятие *зоны ближайшего развития* (ЗБР) – это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых.

Подход Л.С. Выготского к периодизации психического развития

В периодизации Л.С. Выготского используется три критерия – смена стабильных и критических периодов в развитии ребенка, социальная ситуация развития и центральное возрастное новообразование.

Критические периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым или стабильным периодам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большее, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса.

Социальная ситуация развития – это своеобразное, специфиче-

ское для данного возраста отношение между ребенком и окружающей его социальной средой, которое, в свою очередь, определяет весь образ жизни ребенка в данный период.

Новообразование – те качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период и определяют сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период.

На основе этих критериев Л.С. Выготским была предложена следующая периодизация психического развития ребенка.

Кризис новорожденности. Младенческий период (2 мес.–1 год).

Кризис одного года. Раннее детство (1 год–3 года).

Кризис 3 лет. Дошкольный возраст (3 года–7 лет).

Кризис 7 лет. Школьный возраст (8 лет–12 лет).

Кризис 13 лет. Пубертатный возраст (14–18 лет).

Кризис 17 лет.

Развивая идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин предложил периодизацию психического развития человека на основе 4 критериев: социальная ситуация развития, ведущий тип деятельности, психические новообразования и кризисы. Понятие *ведущая деятельность* было введено А.Н. Леонтьевым: это деятельность, которая на данном этапе оказывает наибольшее влияние на развитие психики. Д.Б. Эльконин попытался охватить и связать между собой два основных вектора развития ребенка: один из которых характеризует взаимоотношения ребенка с миром вещей, что предполагает познание и овладение предметным миром, другой вектор характеризует взаимодействие ребенка с миром людей. В каждом возрастном периоде один вектор доминирует над другим, а в рамках следующего возрастного периода они как бы меняются местами. Именно смена доминирующего вектора на субдоминантный и определяет начало нового возрастного этапа в психическом развитии ребенка.

Взаимоотношения ребенка с миром людей	Взаимоотношения ребенка с миром вещей
<p>Развитие потребностно-мотивационной сферы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – непосредственно-эмоциональное общение младенца (0–1 год); – сюжетно-ролевая игра дошкольника (3–7 лет); – общение подростков (11–15 лет); 	<p>Развитие интеллектуально-познавательных сил:</p> <ul style="list-style-type: none"> – предметно-манипулятивная деятельность в раннем детстве (1–3 года). – учебная деятельность младшего школьника (7–11 лет); – учебно-профессиональная деятельность старших подростков (15–17 лет).

Теория психического развития Б.Г. Ананьева

Б.Г. Ананьев, основатель ленинградской психологической школы, ввел новую парадигму исследования. В рамках его парадигмы человек рассматривается как индивид, субъект деятельности, личность и индивидуальность, что позволяет решать проблему соотношения биологического и социального в психике человека. Такой многоуровневый подход позволил также выделить 3 основных вида механизмов психической деятельности: функциональные, операционные и мотивационные.

С точки зрения Б.Г. Ананьева, психическое развитие – результат влияния как внешних, так и внутренних факторов: наследственность, среда, деятельность. Он подчеркнул необходимость выделения трёх основных, первичных социальных видов деятельности на всех этапах онтогенеза: общение, познание, труд.

Комплексное исследование периода взрослости помогло новому взглянуть на проблему факторов и механизмов развития. Было показано влияние факторов обучения, образования и профессиональной деятельности на уровневые и структурные характеристики психофизиологических и интеллектуальных функций.

Важнейшим открытием стало изучение горизонтального контура регулирования и билатерального регулирования как механизма развития.

Б.Г. Ананьев рассматривал развитие как целостное системное образование, где в качестве механизма целостности выступают корреляционные связи. Так, Ананьев определял сензитивные периоды развития как временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенсibilизированных к определенному моменту обучения (воспитания).

Школе Б.Г. Ананьева принадлежит выделение основных закономерностей онтогенеза: неравномерность, гетерохронность, противоречивость, структурность. Ананьев уделял большое внимание соотношению уровневых и структурных характеристик развития.

Экологическая модель развития

Согласно этой модели, развитие человека – это динамический процесс, идущий в двух направлениях. Первое – это воздействие со стороны различных элементов окружающей среды, второе – активность самого человека по реструктуризации своей многоуровневой жизненной среды. По Ури Бронфенбреннеру, экологическая среда раз-

вития ребенка состоит из четырех словно вложенных одна в другую систем. Уровни этой среды У. Бронфенбреннер называет микросистемой, мезосистемой, экзосистемой и макросистемой. Характерной особенностью его модели являются гибкие прямые и обратные связи между этими четырьмя системами, через которые и осуществляется их взаимодействие.

Микросистему, или первый уровень модели, в любой период жизни составляют люди и объекты в непосредственном окружении ребенка. Взаимосвязи двух или более микросистем (например, семья и детского сада) образуют второй уровень – *мезосистему*. *Экзосистема* имеет отношение к тем уровням социальной среды или общественным структурам, которые, находясь вне сферы непосредственного опыта человека, тем не менее, влияют на него.

Макросистема не имеет отношения к определенному окружению, а включает в себя жизненные ценности, законы и традиции той культуры, в которой живет человек.

Хотя вмешательства, поддерживающие и стимулирующие ход развития, могут осуществляться на всех четырех уровнях модели, Бронфенбреннер полагал, что наиболее значительную роль они играют на уровне макросистемы. Это происходит потому, что макросистема обладает способностью воздействовать на все другие уровни.

Представленные концепции демонстрируют многообразие подходов к пониманию процесса психического развития человека. Одной из фундаментальных проблем в этой связи является проблема периодизации, так как при всем многообразии подходов представляется затруднительным выделение однозначных критериев, маркеров, кризисов или новообразований, которые бы четко соотносили психическое развитие и календарный возраст, а также проявлялись четко и объективно у всех людей. Попытка преодоления этих противоречий была предпринята при создании периодизации развития человека Всемирной Организацией Здравоохранения (ВОЗ).

В данном пособии мы будем придерживаться следующей периодизации развития:

- 0–1 месяц – период новорожденности
- 1 месяц – 1 год – период младенчества
- 1–3 года – раннее детство (преддошкольный возраст)
- 3 года – 6–7 лет – дошкольный возраст

6–7 – 10–11 лет – младший школьный возраст
10–11 – 15 лет – подростковый возраст (пубертатный период)
15–18 – юношеский возраст
18 – 25 лет – ранняя зрелость
25 – 40–45 лет – средняя зрелость
40–45 – 55–60 лет – поздняя зрелость
55–60 – 75 лет – пожилой возраст
75 – 90 лет – старческий возраст
После 90 лет – долгожители

Вопросы

1. Назовите основные группы теорий детского развития. Какие концепции к ним относятся?
2. Что нового внесла в психоаналитическое представление о развитии М. Кляйн?
3. Перечислите основные стадии и конфликты развития личности по Э. Эриксону.
4. По какому принципу построена периодизация психического развития Ж. Пиаже?
5. В чем заключаются основные положения теории привязанности?
6. В чем состояла новизна подхода Л.С. Выготского к проблеме периодизации психического развития?
7. Назовите основные критерии периодизации по Д.Б. Эльконину.

Раздел II

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТНЫХ ПЕРИОДОВ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЧЕЛОВЕКА

Тема 5. Психическое развитие ребенка в пренатальный период

Изучение психического развития ребенка необходимо начать с анализа существующих периодизаций развития ребенка в пренатальный период. Принято выделять следующие стадии внутриутробного развития ребенка: стадия зародыша (от зачатия до 10 дней) – герминальный период, который заканчивается имплантацией оплодотворенной яйцеклетки в стенку матки; стадия эмбриона (от 10 дней до 7 недель), конец которой связан с формированием всех остальных внутренних органов и органов чувств; стадия плода – фетальный этап (с 8 до 40 недель). В медицинской практике беременность делится на триместры (по 3 месяца в каждом), подобное разделение применяется и во многих психологических периодизациях, анализирующих динамику переживания женщиной своей беременности.

Рассмотрим более подробно психофизиологическое развитие ребенка в пренатальный период. Данный период характеризуется максимально активным развитием психики в течении жизни человека. Происходит не только закладка и становление всех органов и нервной системы ребенка, но идет активное развитие всех анализаторных систем, начало функционирования которых отмечается уже в 7 недель, что дает возможность исследователям и специалистам говорить о возможности воздействия на психику ребенка на самых ранних сроках его развития.

Из наиболее значимых вех в развитии сенсорики и моторной сферы можно отметить следующее.

Изучение развития **сенсорики** ребенка показало, что в 7 недель внутриутробного развития уже регистрируется кожная чувствительность – отмечается ответная реакция на прикосновение к коже в области губ, а также начинает функционировать вестибулярный аппарат. На 8 неделе развивается кожная чувствительность – отмечается ответная

реакция на прикосновение к коже на всей поверхности тела. На 14–15 неделе уже развиты элементарная вкусовая, проприоцептивная, тактильная чувствительности. На 16–17 неделе отмечаются движения глаз и моторные реакции на звук. А на 21–22 неделе уже отмечаются адекватные двигательные и эмоционально-выразительные реакции на положительные и отрицательные стимулы вкусовой, тактильной и слуховой модальности. Позже всего отмечают функционирование зрительного анализатора – на 26–28 неделе ребенок поворачивает голову по направлению к свету при освещении живота матери.

Также активно развивается и *эмоциональная* сфера ребенка – начиная с 22 недель отмечаются адекватные двигательные и эмоционально-выразительные реакции ребенка на положительные и отрицательные стимулы во вкусовой, тактильной, слуховой чувствительностях, а с 26–28 недели уже отмечается мимическое выражение базальных эмоций (страх, гнев, радость, удивление) (А.И. Брусиловский, А.С. Батуев, И.В. Добряков, А.С. Султанова, Г.Г. Филиппова и др.).

В пренатальный период активно развивается *безусловный рефлексорный фонд и моторика ребенка*. Формирование рефлексов у ребенка отмечается уже в первый триместр беременности: на 10–11 неделе внутриутробного развития формируется рефлекс Бабинского, а на 12–13 неделе плод совершает регулярные «ползающие» движения, проявляется хватательный рефлекс, который в 26–28 недель уже становится сложной рефлексорной реакцией. В 16–17 недель начинают проявляться мигательный, а также сосательный рефлекс. К 20-й неделе появляются некоторые защитные реакции. На 26–28 неделе регистрируется шейно-тонический рефлекс, а на 28–30 неделе можно зарегистрировать шаговый рефлекс

Двигательная активность ребенка регистрируется уже на 2-й месяц внутриутробного развития. Так, в 7 недель у него наблюдаются небольшие медленные плавные движения в околоплодной жидкости, в 8 недель – наряду с глобальными движениями, которые могут привести к изменению положения плода, регистрируются движения вздрагивания. На 10–11 неделе отмечаются активные передвижения плода в околоплодной жидкости, прикосновения к стенке околоплодного пузыря, изменение траектории движения, вращательные движения, чередующиеся движения ног, регистрируется контакт руки с лицом. В 12–13 недель становятся возможными дифференцированные движения пальцев руки (пальцы могут двигаться независимо друг от друга). На 14–15 неделе плод способен совершать хватательные движения, двигать глазами, морщиться и гримасничать. Таким образом, уже к 16–17

неделе формируются различные паттерны движений и у ребенка можно зарегистрировать до 20 000 движений в сутки.

В процессе изучения психического развития ребенка в пренатальный период необходимо рассмотреть некоторые специфические закономерности развития психики присущие именно данному периоду развития человека, представленные в работе А.С. Султановой (2005).

Анализируя особенности развития ребенка в пренатальный период, важно также рассмотреть *факторы, влияющие на психическое развитие ребенка*. На основе классификации факторов, влияющих на принятие беременности женщиной, представленной И.В. Добряковым (2010), можно выделить 4 группы факторов, влияющих как на физическое, так и на психическое развитие ребенка: биологические, социальные, факторы, которые можно отнести и к биологическим, и к социальным, и психосоциальным.

К основным значимым биологическим факторам относятся: особенности конституции женщины, возраст родителей, состояние соматического здоровья женщины и мужчины в момент зачатия, состояние соматического здоровья женщины на момент зачатия и во время беременности (влияние различных заболеваний, прием лекарств и т. д.), климатическая и экологическая среда обитания.

К наиболее часто встречающимся неблагоприятным факторам, которые можно считать и биологическими, и социальными, относятся: наличие у женщины и мужчины профессиональных вредностей; наличие у женщины и мужчины любых форм химической зависимости (курение, алкоголизация, наркотизация); неблагоприятные социально-бытовые условия, недоедание; отсутствие возможности у женщины медицинского наблюдения.

К основным психосоциальным факторам можно отнести следующие.

1. Отношение матери к ребенку (незапланированная беременность; нежелательность беременности (как на сознательном уровне, так и на бессознательном) женщиной, мужчиной, ее значимыми близкими родственниками; желанная по неконструктивным мотивам беременность. В лонгитюдных исследованиях были получены данные о положительной связи отношения матери к беременности и будущему ребенку (в период беременности) и показателями психического, моторного, эмоционального и социального развития детей младенческого возраста (Мещерякова, 2000; Барановская, 2002 и др.). О влиянии отношения женщины к ребенку в период беременности на его психическое развитие свидетельствуют нарушения в развитии детей, обнару-

женные многими исследователями в ситуации нежеланной беременности.

2. Большая роль в исследованиях влияния матери на психическое развитие ребенка отводится воздействию различных эмоциональных реакций и стрессов во время беременности, которые могут отразиться на психическом здоровье ребенка и после рождения (Батуев, 2000; Захаров, 1998; и др.). А.И. Захаров (1998) пишет о влиянии нервно-психического стресса матери при беременности не только на ее течение и особенности протекания родов, но и на развитие впоследствии у их детей эмоциональных расстройств, патологических привычек и невропатии.

Результат воздействий выше перечисленных факторов зависит от: периода развития ребенка в момент действия повреждающего фактора; интенсивности и длительности его воздействия.

Вопросы

1. Какие анализаторы в наибольшей степени сформированы у ребенка к 5–6 месяцу внутриутробного развития?
2. Какие элементы психики интенсивно формируются у ребенка в пренатальный период?
3. Какие из неблагоприятных значимых факторов второй группы (которые можно отнести и к биологическим, и к социальным) оказывают, на ваш взгляд, наиболее повреждающее воздействие на развитие психики ребенка в пренатальный период?
4. Каковы физиологические механизмы ощущения эмоционального состояния матери ребенком в пренатальный период?
5. Почему нежеланность ребенка в период беременности имеет настолько сильные и отдаленные последствия для развития личности ребенка в постнатальный период?

Тема 6. Период новорожденности

Общая характеристика. При рассмотрении периода новорожденности необходимо исходить из того, что это критический период в жизни человека. Многие исследователи не выделяли этот период как самостоятельный и рассматривали его как составную часть периода младенчества. Часть исследователей, вслед за Л.С. Выготским, рассматривают его как критический период. Но так как данный период обладает многими специфическими характеристиками и особенностями

ми, мы вслед за Е.Ф. Рыбалко, будем его рассматривать как самостоятельный период возрастного развития человека.

В этот период продолжает реализовываться наследственная программа, развитие носит преимущественно естественный характер. Для новорожденного характерен сенсорный уровень регулирования психической деятельности. Идет дальнейшее развитие сенсорных систем, моторики, на их основе начинает развиваться перцепция.

Основная черта периода новорожденности – это переходность от внутриутробного к внеутробному развитию, и адаптация к новым условиям развития, которая проявляется на всех уровнях развития: соматическом, рефлекторном, сенсорном, моторном.

Основное новообразование – возникновение индивидуальной психической жизни ребенка. Новое в этом периоде то, что, жизнь становится индивидуальным существованием, отдельным от материнского организма. Социальная ситуация новорожденного специфична и неповторима и определяется двумя моментами. С одной стороны, это полная биологическая беспомощность ребенка, он не в состоянии удовлетворить ни одной жизненной потребности без взрослого. Таким образом, младенец – максимально социальное существо. С другой стороны, при максимальной зависимости от взрослых ребенок лишен еще основных средств общения в виде человеческой речи.

К концу первого месяца и началу второго в целом завершается переход к новым условиям жизни, отмечается появление эмоционально-положительной реакции ребенка на общение с взрослым, так называемый «комплекс оживления».

Рассмотрим основные особенности развития и адаптации новорожденного с учетом различных уровней переходности.

Соматический уровень переходности. Процесс рождения ребенка – это переход из одной среды обитания в другую, в связи с чем значительно изменяются ощущения ребенка, это также переход на другую форму питания и кислородного обмена. Переход ребенка от внутриутробной жизни к внеутробной сопровождается перестройкой его физиологических механизмов. У новорожденного наблюдаются физиологические, или адаптивные, сдвиги, которые выражаются в появлении «желтушности» кожных покровов, аллергическом катаре кожи слизистых, изменениях в метаболизме. Общим показателем адаптационных процессов является потеря веса, составляющая 5–6 % от первоначального. Проявление адаптивных сдвигов у новорожденных имеет различную степень выраженности и продолжительности, что объясняется

особенностями нейродинамики ребенка (исследования С.Д. Мелешко и З.И. Коларовой).

Рефлекторный уровень переходности. Новорожденный обладает определенным арсеналом безусловных рефлексов. Среди врожденных рефлексов новорожденного можно выделить три группы: физиологические, атавистические и ориентировочные рефлексы. Физиологические рефлексы – рефлексы, необходимые для его физического выживания в мире. Такими важными безусловными рефлексами являются сосательный, дыхательный, глотательный, а также различные защитные рефлексы (зрачковый, мигательный и др.). Рефлексы, не имеющие жизненно важного приспособительного значения, относят к группе атавистических рефлексов (хватательный рефлекс, рефлекс шагистики, плавательный рефлекс), большинство атавистических рефлексов угасает в первом полугодии жизни. В приспособительной деятельности новорожденного важную роль играет ориентировочный рефлекс, вызываемый с различных анализаторов. Ориентировочный рефлекс мобилизует ответ организма на действие внешних агентов и способствует образованию условно-рефлекторных связей.

Наличие безусловных рефлексов свидетельствует о функциональной зрелости ЦНС новорожденного, однако на протяжении первого года жизни большинство из них угасает. Простейшие рефлексы постепенно уступают место более сложным рефлекторным реакциям и условно-рефлекторным поведенческим комплексам. По характеру проявления безусловно-рефлекторной деятельности судят о соматическом состоянии новорожденного (это один из 5 показателей шкалы Апгар), а также о психическом развитии ребенка (показатель шкалы психического развития Бразелтона).

Значение безусловных рефлексов состоит в том, что они не только обеспечивают жизнедеятельность ребенка, но с их помощью ребенок отражает воздействие на него окружающей среды. Безусловные рефлексы также лежат в основе условно-рефлекторной деятельности. По мнению различных исследователей, условные рефлексы могут формироваться в разном возрасте – от 2 месяцев до 8 дней жизни. Были выделены факторы, влияющие на сроки становления условных рефлексов: приближение первого кормления к моменту рождения ребенка, качество безусловно-рефлекторного фонда, соматическое состояние ребенка, анализатор, к которому обращен раздражитель, индивидуальные особенности ребенка.

Сенсорный уровень переходности. Исследование сенсорных систем новорожденных показало, что к моменту рождения у ребенка

функционируют все анализаторы. Можно получить реакцию с любого анализатора в первые шесть часов после рождения. Но их ответы дифференцированы – в первую очередь функционируют филогенетически более старые анализаторы: тактильные, вестибулярные, обонятельные, вкусовые; слуховой и зрительный – в менее совершенном виде, так как слуховая и зрительная чувствительности формируются в эмбриогенезе несколько позже, и продолжают развиваться после рождения.

Сенсорика определяет всю психическую деятельность ребенка. Благодаря сенсорике и комплексу различных рефлексов ребенок взаимодействует со средой.

Важная особенность новорожденного состоит в том, что развитие зрения и слуха происходит у него быстрее, чем развитие телесных движений. Новорожденный обладает богатыми сенсорными возможностями, которые выражаются в различении и предпочтении определенных зрительных и слуховых воздействий. Важные события в психической жизни ребенка – возникновение *слухового и зрительного сосредоточения*.

Исследование сенсорных способностей ребенка показало, что в период новорожденности он видит на ограниченном расстоянии, различает основные цвета; обладает дифференциальной слуховой чувствительностью в 1 октаву (70 % детей); дифференциальной температурной чувствительностью (до 1 градуса), при этом температурная чувствительность зависит от зоны воздействия; очень хорошо развиты обонятельная, вкусовая (различает все виды вкуса) и вестибулярная виды чувствительности.

Важно также отметить, что функционирование анализаторов у новорожденного обеспечивает различение не только простых стимулов разной модальности, но и комплексных раздражителей разной степени структурированности. Это можно рассматривать в качестве переходной формы от сенсорики к перцепции.

Наряду с этим к моменту рождения в основном оказываются сформированными отдельные механизмы, обеспечивающие развитие самой перцепции. К ним относятся механизмы слежения, локализации объекта в пространстве, механизмы сличения объектов и сохранения следов их воздействия. В первые дни жизни действие всех этих механизмов крайне несовершенно (Е.Ф. Рыбалко).

Моторный уровень переходности. Моторика новорожденного имеет специализированные и общие механизмы функционирования. Переходный момент от внутриутробного существования к новым условиям жизни в процессе перестройки позностатической структуры

организма был зафиксирован С.Д. Мелешко в позе новорожденного: отличие позы новорожденного от позы плода заключается в том, что у первого усиливается тонус мышц задней поверхности шеи и глубоких мышц спины, обеспечивающих выпрямление и удержание головы и туловища в прямом положении. А. Пейпер выделяет следующие группы рефлексов: рефлексы положения и движения, рефлексы локомоций, хаотические движения.

Эмоционально-социальное развитие. На первом месяце жизни преобладают отрицательные эмоциональные реакции, свидетельствующие о переживании дискомфорта (проявляются в виде крика и плача). На 2-м месяце наблюдается переход к положительным эмоциям.

Потребность в общении с взрослым складывается в период новорожденности под влиянием активных обращений и воздействий взрослого. В результате материнской активности в конце 3-й недели жизни у новорожденного появляется зрительное сосредоточение на лице матери и коммуникативная улыбка, адресованная ей.

Завершается период новорожденности появлением у ребенка первого поведенческого акта – *комплекса оживления*. Комплекс оживления – это эмоционально положительная реакция ребенка на появление взрослого, выражающаяся в зрительном сосредоточении на лице взрослого, улыбке, двигательной активности. Комплекс оживления – первый специфический поведенческий акт младенца, являющийся определяющим для всего последующего развития.

Важная особенность развития ребенка в ранние периоды проявляется в том, что незавершенность формирования у него основных нервных структур к моменту рождения, их пластичность увеличивает количество возможностей в выборе направления развития и обеспечивает гибкость адаптации.

Вопросы

1. Перечислите основные характеристики периода новорожденности?
2. Какие безусловные рефлексы проявляются у новорожденного?
3. Какие факторы влияют на сроки становления условно-рефлекторной деятельности?
4. В чем выражается готовность сенсорики к моменту рождения? В чем отличие анализаторной деятельности новорожденного от анализаторной деятельности взрослого?

Тема 7. Младенческий период

Общая характеристика. Возрастные рамки периода младенчества – от 1 месяца до 1 года. На протяжении младенческого периода идет интенсивное, как физическое, так и психическое, развитие ребенка. Развитие в период младенчества имеет естественный характер. Это период сенсорной регуляции психической деятельности, он является сензитивным для развития моторики. Идет активное развитие сенсорно-перцептивной сферы. Появляется способность к пониманию человеческой речи, к концу периода у ребенка появляются первые самостоятельные слова. Младенец овладевает простейшими предметными действиями. Развивается потребность в общении, причем важно отметить, что ведущая деятельность и ведущий фактор развития младенца – эмоциональное общение со взрослым.

Физическое развитие. В период младенчества идет интенсивный рост тела и мозговых структур. Развивается костно-мышечная система, нервная система. Меняются пропорции тела, части тела развиваются неравномерно: отмечается более быстрый рост конечностей по сравнению с головой.

Моторное развитие. Развитие моторики в период младенчества происходит по трем направлениям: формирование движений глаз, формирование движений руки, развитие общих локомоций (общих движений). В развитии моторики выделяются специфические закономерности ее генеза, а именно: моторика развивается в цефало-каудальном и проксимо-дистальном направлениях. Особенно важную роль играет овладение активным передвижением в пространстве (ползанием, а затем ходьбой), хватанием предметов и манипулированием ими. Эти действия также служат показателями того уровня развития, которого достиг ребенок.

Линия развития движения глаз формируется к 3 месяцам: происходит конвергенция глаз, развивается зрительное сосредоточение и следящие движения. Акт хватания, в основе которого лежат хаотические движения, формируется к 6 месяцам. Акт хватания провоцирует движения руки, стимулируя психическое развитие. Для развития моторики важны манипуляции с предметами. Развитие общих движений идет от поднятия головы до самостоятельной ходьбы.

При неблагоприятных условиях воспитания у ребенка могут складываться и закрепляться *тупиковые виды движения*, которые не только не способствуют дальнейшему развитию, но, наоборот, тормозят его (сосание пальцев, раскачивание на четвереньках и др.). Прогрес-

сивные виды движений и действий успешно формируются только при постоянном внимании к ребенку со стороны взрослых, организующих его поведение, и имеют большое значение для психического развития.

Развитие перцепции. Стадии становления перцепции в период младенчества изучал Ж. Пиаже путем наблюдения и естественного эксперимента. Он выделил этапы становления восприятия объекта в младенческом возрасте и формирование, в том числе, таких его характеристик, как экстраполяция, постоянство объекта, познание объективных отношений и выделение предмета как отдельного объекта, который может перемещаться в пространстве.

Исследования также показали, что трехмесячные дети различают цвета, формы объемных и плоскостных геометрических фигур. С разнообразными свойствами предметов – их формой, величиной, весом, плотностью, устойчивостью и т. д. – младенец знакомится в процессе хватания и манипулирования. К 10–11 месяцу жизни возникает зрительное восприятие формы и величины.

Развитие мнемической функции идет с момента рождения и на протяжении всего младенческого периода жизни в первоначальных формах. Вначале процесс запечатления носит кратковременный характер. В 3–4 мес. зафиксировано узнавание в сфере зрения и слуха. В конце первого года жизни объектом запечатления становятся словесные стимулы. Происходит расширение круга запоминаемых объектов и вместе с тем удлинение сроков запечатления.

Развитие внимания. В первые месяцы у ребенка отмечается наличие только произвольного внимания. Ребенок вначале реагирует исключительно на внешние раздражители, причем только в случае их резкой смены. Начиная с 3 мес. ребенок начинает все больше интересоваться внешними объектами, тесно связанными с его жизнью, т. е. наиболее близкими к нему. В 5–7 мес. произвольное внимание развивается интенсивно.

Развитие мышления. Развитие мыслительной функции в младенческий период проявляется в преднамеренном достижении ребенком намеченной цели. После 8–10 мес. ребенок оказывается способным решать пространственные задачи, используя для этого различные средства. Также была выявлена способность ребенка к обобщению практического опыта решения задач и переносу способа действия в сходную ситуацию.

Процесс становления мышления у детей изучал также Ж. Пиаже, который первый этап становления мыслительной деятельности назвал периодом сенсомоторного интеллекта. В младенческом периоде ребе-

нок проходит четыре стадии сенсомоторного периода развития мышления, выделенные Ж. Пиаже: стадию рефлексов, первичных и вторичных круговых реакций, а также практического мышления.

Предречевое развитие. Подготовка к появлению речи идет двумя путями: развитие понимания речи взрослых (или развитие пассивной речи) и развитие предречевых вокализаций ребенка, которые предшествуют собственной активной речи. Первый путь связан с развитием фонематического слуха, в результате которого к концу года (8 мес.) ребенок уже различает многие слова взрослого и понимает их значение. Второй – с развитием интонационных структур и псевдослов. Становление интонаций проходит следующие этапы: звуки спокойно-го гуления, звуки радости и смеха, интонации эмоциональной просьбы, интонации вопроса. Развитие псевдослов: гуканье (произнесение согласных звуков), гуление (произнесение гласных звуков), лепет (произнесение первых слогов), который появляется у ребенка после 6-го месяца жизни. К 12 мес. для детей характерны монологи из слогов, ребенок произносит по меньшей мере 2, чаще 5–10 осмысленных слов (на детском языке). При отставании психического развития ребенок не понимает обращенной к нему речи и не начинает говорить сам. Важными условиями появления и развития лепетных вокализаций и подготовки к речи являются насыщение слышимой речью в присутствии взрослого и эмоциональный контакт с ним.

Развитие образа Я. Кризис 1 года. На этом этапе развивается представление ребенка о себе. На основе формирующегося положительного самоощущения в процессе общения со взрослым и манипулятивной деятельности у ребенка складывается представление о самом себе как о субъекте практической деятельности, т. е. как об источнике собственных действий. Ребенок начинает узнавать себя в зеркале, что свидетельствует о наличии образа себя.

Возросшее чувство «Я» наиболее ярко проявляет себя в кризисе одного года, симптомы которого охватывают все сферы жизнедеятельности ребенка: его отношения к предметному миру, к окружающим взрослым и к самому себе. Выросшая свобода передвижения и активность ребенка, а также неизбежные запреты взрослого приводят к тому, что ребенок переживает свои стремления и тем самым узнает и чувствует себя. Появляются собственные, независимые от взрослого аффективные стремления ребенка и яркая ориентация на оценку взрослого. Стремление ребенка к независимости и его объективная зависимость от взрослого составляют главное противоречие кризиса одного года.

Социальное развитие: общение со взрослым. Базовая потребность младенческого возраста – потребность в безопасности, защищенности. Если ребенок чувствует себя в безопасности, то он открыт окружающему миру, доверяет ему и осваивает его смелее. Согласно Э. Эриксону, в младшем возрасте у человека формируется чувство доверия или недоверия к окружающему миру (людям, вещам, явлениям), которое человек пронесет через всю жизнь. Чувство отчужденности возникает при дефиците внимания, любви, ласки, при жестоком обращении с детьми. Неудовлетворение потребности в общении и любви может привести к проблемам в физическом и психическом здоровье (синдром госпитализма). В этом же возрасте формируется чувство привязанности. В этот период ребенок уже реагирует на воздействие взрослого и сам начинает воздействовать на взрослого различными способами – это проявляется в подражании движениям рта, рук, вокализациям. Больше всего ребенок реагирует на речь человека, произнесенную с *интонацией*.

До 6 месяца общение со взрослым носит преимущественно эмоциональный характер (ситуативно-личностный тип общения). В качестве средств общения в это время выступают эмоциональные реакции. Общение оказывает огромное влияние на психическое развитие младенца: он начинает выделять самого себя как отдельного субъекта общения; формируются аффективно-личностные связи с близкими взрослыми; эмоциональное общение со взрослым стимулирует его познавательную активность.

Во втором полугодии меняются отношения ребенка со взрослыми: у него формируется новый тип общения со взрослыми – ситуативно-деловой, при котором в качестве средства общения наряду с эмоциональными реакциями становится действие с предметом. Младенец в это время начинает по-разному реагировать на отрицательные и положительные воздействия взрослого. Дети демонстрируют качественно различное отношение к близким и посторонним взрослым: по отношению к близким взрослым устанавливаются и ярко проявляются аффективно-личностные связи; к посторонним взрослым ребенок испытывает недоверие и страх.

Вопросы

1. По каким направлениям идет моторное развитие младенца?
2. Какие специфические законы развития моторики Вы знаете?
3. В чем выражается предречевое развитие младенца?
4. Какую роль играет общение со взрослым для ребенка в младенческий период?

Тема 8. Период раннего детства

Общая характеристика. Возрастные границы периода раннего детства, или преддошкольного возраста, в отечественной психологии – от 1 года до 3 лет.

В этот период происходит переход на новый уровень регуляции: от сенсорного к перцептивному. Это сензитивный период для развития речи. В преддошкольный период на основе овладения речью осуществляется переход от естественного к социальному типу развития и создаются общие предпосылки для формирования личности и субъекта деятельности. Идет дальнейшее активное развитие моторной и когнитивной сферы. Ведущий тип деятельности – предметно-манипулятивная.

Физическое и моторное развитие. В преддошкольном периоде отмечаются быстрый рост тела и увеличение его массы. К концу периода у ребенка наблюдается более пропорциональное развитие всех частей тела, он приобретает пропорции взрослого человека. Появляются уже все молочные зубы. Улучшается терморегуляция. Развивается нервная система. Совершенствуется грубая и тонкая моторика. Идет интенсивное освоение ходьбы.

Когнитивное развитие

Сенсорно-перцептивное развитие. Особенностью развития восприятия в преддошкольный период является то, что оно является ведущей функцией, само при этом интенсивно развиваясь. Развитие восприятия тесно связано со становлением предметной деятельности, освоением пространства с помощью ходьбы, богатством сенсорного опыта.

В раннем возрасте также начинается формирование сенсорных эталонов. Ведущими характеристиками предмета являются форма и величина, позже – цвет. В этот период улучшается различение предметов по цвету, появляется различие цветов по оттенкам. В пределах небольших расстояний ребенок начинает правильно воспринимать величину предметов вне зависимости от их удаленности. В этот период ребенок учится вначале опытным путем, а потом зрительно устанавливать величину предметов в сравнении с другими. К концу раннего детства ребенок имеет представление о нескольких абстрактных геометрических фигурах (треугольнике, круге, овале, квадрате, шаре, кубе).

К 18 месяцам ребенок способен к выбору простых фигур при достаточном различии между ними (круг, квадрат, треугольник), к 3 годам – и при меньшем различии (круг, овал, прямоугольник, квадрат).

Сначала представления о форме или цвете связаны у ребенка с конкретным предметом, затем это качество становится обобщенным эталоном – цвета, формы, размера. Именно эти три основных эталона формируются у детей к концу раннего возраста. Но при развитии зрительного различения ребенок раннего возраста не всегда способен точно использовать названия сенсорных эталонов.

В дошкольный период идет активное развитие не только зрительного, но и слухового восприятия, а также восприятия пространства. Восприятие времени только начинает формироваться (более развито представление о настоящем времени, неопределенным является представление о прошедшем и будущем времени).

Важная характеристика восприятия в этом возрасте – его аффективная окрашенность. Наблюдаемые предметы действительно «притягивают» ребенка, вызывая у него яркую эмоциональную реакцию. Поведение ребенка раннего возраста является «полевым», импульсивным. В эксперименте К. Левина показано, что до 2 лет ребенок вообще не может действовать без опоры на восприятие.

По теории Ж. Пиаже после 1,5 лет у ребенка завершается развитие перцепции, становление у него «зрелого» образа объекта.

Становление мнемической функции. По темпам и уровню развития ведущей является пространственная зрительная память, которая опережает образную и вербальную память в этом возрасте. К концу второго года жизни появляется произвольная форма вербального, кратковременного запоминания. Увеличиваются сроки запоминания. На 2-м году жизни ребенок узнает близких людей и объекты после нескольких недель, на 3-м году – после нескольких месяцев, прошедших с момента их восприятия.

Развитие внимания. Внимание ребенка носит произвольный характер. У детей в возрасте от 1 до 2 лет появляется произвольная форма внимания, которая наблюдается при зрительном поиске, направляемом словесной инструкцией взрослого. Темпы роста этой более сложной формы внимания значительно ниже, чем у произвольного внимания.

Все свойства внимания только начинают формироваться. Объем внимания довольно узкий: ребенок 1–2 лет может сосредоточиться на 1 объекте, на двух объектах – нет; трехлетний ребенок – на 2–3 игрушках (в простой ситуации).

Для раннего возраста характерны значительные трудности в переключении и распределении внимания, внимание характеризуется слабой устойчивостью. Слабость концентрации внимания проявляется

также в фиксации незначимых, но наиболее ярких признаков предметов.

Выделяют следующие стадии развития внимания в период раннего возраста.

1 стадия – рассеянное внимание, отвлекаемость, неспособность к концентрации – норма для детей первого года жизни.

2 стадия – фиксированное одноканальное внимание, ригидность концентрации внимания. Данная стадия характерна для детей 2-го года, когда ребенок может концентрироваться на чем-либо по своему выбору, но может работать только по одному каналу.

3 стадия – гибкое одноканальное внимание. Начинается в возрасте 2–3 лет. Внимание все еще одноканальное, но при этом более гибкое (может переключаться с одного канала на другой).

Развитие речи. Овладение речью происходит в течение сравнительно короткого времени. К началу дошкольного возраста имеются общие и специальные предпосылки формирования речевой системы.

Развитие речи идет в двух направлениях: понимание речи и разговорная речь.

Процесс понимания речи ребенком – результат специального обучения. Идет по пути накопления названий различных предметов. В возрасте 1,5–2 лет ребенок понимает любую речь в контексте данной ситуации. К 3 годам понимает речь – рассказ (контекстная речь).

Развитие активной, разговорной речи идет по трем уровням: фонемному, словообразовательному и синтаксическому, причем различные уровни языковой системы, как элементарные, так и сложные, усваиваются ребенком не последовательно, а одновременно.

Генез *фонемного уровня* в первую очередь связан с формированием фонематического слуха. На фонемной стадии (с 11 мес. до 1 года 10 мес.) была установлена последовательность развития фонематического слуха: вначале возникает различие гласных, потом согласных; затем происходит дифференциация твердых и мягких, позже – глухих и звонких и, наконец, шипящих и свистящих согласных. К 2 годам фонематический уровень оказывается в основном достаточно развитым.

В возрасте от 10 мес. до 2,5 лет ребенок неточно произносит сложные слова за счет искажения их звукового состава. К концу 2-го года ребенок усваивает правильное произношение значительного числа двусложных слов, однако первые трехсложные, а затем и четырехсложные слова он начинает произносить неправильно. На искажение

звукового состава слов оказывает влияние не только несформированность фонетического уровня, но и структура самого слова.

В формировании *синтаксического* уровня речи выделяются два основных периода: первый (1 год 3 мес. – 1 год 10 мес.) характеризуется отсутствием грамматических структур и употреблением в неизменном виде отдельных слов. На первой стадии этого периода (1 год 3 мес. – 1 год 8 мес.) ребенок в качестве предложения использует отдельное слово (стадия однословного предложения или холофразы). На второй стадии этого периода (1 год 8 мес. – 1 год 10 мес.) ребенок начинает употреблять двусловные предложения или предложения, состоящие из нескольких слов, грамматически никак не связанные между собой. Второй период (1 год 10 мес. – 3 года) характеризуется началом интенсивного формирования грамматической структуры предложения. Ребенок осваивает мужской и женский род, множественное и единственное число, падежи. С помощью падежей усваиваются отношения между объектами окружающей действительности.

Одновременно происходит овладение *словарным составом* языковой системы. Чаще всего начало словообразования приходится на конец младенческого возраста (10–12 мес.). С конца младенческого возраста начинают образовываться связи отдельных слов с обозначаемыми ими предметами, что составляет начало развития семантической функции речи на основе активного общения со взрослыми. Частота, длительность и характер общения влияют на скорость образования вербально-предметных связей. К концу 3-го года жизни в словарном составе ребенка имеются все части речи. Больше всего представлены существительные и глаголы, наиболее слабо развит состав прилагательных. В 1 год активный словарный запас ребенка составляет до 10 слов, в 1,5 года – 10–30 слов, в 2 года – более 200 слов, в 3 года 1000–1500 слов.

Развитие мышления. Исследования отечественных психологов показывают, что для периода раннего возраста характерно наглядно-действенное мышление, которое возникает к концу первого года жизни и является ведущим видом мышления до 3,5–4 лет. Наглядно-образное мышление возникает в данный период, в 2,5–3 года и является ведущим до 6–6,5 лет.

В раннем возрасте складываются разнообразные характеристики мыслительной деятельности, такие как способность к обобщению и широкому переносу приобретенного опыта, умение устанавливать связи и отношения и в элементарной форме, путем активного использова-

ния экспериментирования, решать конкретные задачи, используя различные объекты в качестве средства для достижения цели.

Формирование способности осуществлять классификацию объектов по форме и цвету происходит у большинства детей во втором полугодии второго года жизни. Кроме того, дети от 1 года до 2 лет обнаруживают элементарные способности к сравнению, комбинированию и конструированию. Подъем в их развитии отмечается после 2 лет.

По данным Ж. Пиаже, от 1 года до 2 лет жизни продолжается развитие сенсомоторного интеллекта, идет процесс активного экспериментирования методом проб и ошибок, использование ребенком различных вариаций того или иного действия. В 18–24 мес. жизни появляется способность к внезапному решению практических задач путем внутренней координации сенсомоторных схем, переноса, интериоризации действий во внутренний план. К 2 годам намечается переход к репрезентативному мышлению – мышлению посредством представлений (дооперациональному подпериоду его развития). Данный подпериод характеризуется прежде всего эгоцентризмом мышления. Выделяются также следующие особенности дооперационального мышления, которые сохраняются и в дошкольном возрасте: конкретность, центрация, необратимость мыслительных операций, анимизм.

Развитие личности

В этот период на формирование *характера* ребенка, его *самооценку* влияют: отношение матери и врожденные особенности темперамента ребенка. Эмоциональное тепло матери, принятие ею ребенка таким, каков он есть, позитивно влияет на формирование у него высокой самооценки и характера. Представление о себе, первая самооценка детей в это время является интериоризованной оценкой взрослого. Взаимоотношения в семье, стиль воспитания родителей в этом возрасте являются самым мощным фактором становления системы «Я» ребенка, его личности.

На формирование личностных особенностей ребенка, характер, общение его с непосредственным окружением также оказывают влияние различные темпераментные особенности: 1) тип реакции ребенка на новые для него стимулы; 2) скорость и легкость, с которой ребенок видоизменяет свое поведение в ответ на изменение окружающей среды; 3) количество энергии, используемой ребенком при выражении своих эмоций; 4) качество настроения.

К 3 годам появляется местоимение «Я» и складывается первичная самооценка, имеющая недифференцированный и ярко окрашенный

эмоциональный характер. Самооценка чаще всего завышена. Возрастает стремление к самоутверждению и самостоятельности.

Развитие «Я»-концепции. Внешний Я-образ формируется с 8 месяцев. С 18 мес. ребенок узнает о своих физических особенностях и других характеристиках. Восприятие собственного зеркального отражения, узнавание себя является начальным этапом становления самосознания, его элементарной первичной формой. С 1,5 лет формируется вербальный образ своего «Я». Распространение понятия «Я» на то, что мне принадлежит, приводит к возникновению чувства собственности, которое возникает у ребенка около 2 лет.

Важная роль в становлении «Я» ребенка принадлежит процессу полоролевой идентификации. К 1,5–2 годам ребенок узнает о принадлежности к конкретному полу. Понимание половых ролей возникает после 20 мес. Затем в соответствии с первичной идентичностью ребенок идентифицирует себя с родителем своего пола. Возраст до 3–4 лет оказывается наиболее сенситивным периодом формирования половой принадлежности.

Эмоциональное развитие. В период раннего детства у ребенка выделяются из недифференцированной эмоции неудовольствия эмоция страха, гнева и страдания. А из недифференцированной эмоции удовольствия – радость, привязанность и любовь, и собственно удовольствие.

Поскольку сознательная регуляция практически отсутствует в этот период, то именно эмоции в основном осуществляют регулятивную функцию. Характерна эмоциональная подвижность и лабильность эмоций. Ребенок свободен в выражении своих эмоциональных состояний и переживаемых им в данный момент чувств, он пока еще не умеет ими управлять.

Страх считается одним из наиболее характерных чувств ребенка. Наиболее распространенные страхи детей в раннем возрасте: страх неожиданных звуков, страх одиночества, страх боли и укулов. В этом возрасте появляются ночные страхи.

Мотивационно-потребностная и волевая сферы. Мотивы, побуждающие ребенка в этот период, рядоположены и равнозначны. Для мотивационно-потребностной сферы ребенка данного возраста характерно наличие двух ярко выраженных потребностей: в действии с предметами и в общении со взрослыми. Начинают формироваться две высшие социальные потребности: в самоутверждении и в достижении.

В раннем возрасте появляются первые формы произвольного и волевого поведения, но непреднамеренные, импульсивные действия доминируют над волевыми.

Социальное развитие. Обращения к сверстникам носят очень редкий и кратковременный характер. Большую часть времени в институционализированных учреждениях они играют самостоятельно, они заняты индивидуальной предметной деятельностью. Ребенок раннего возраста, общаясь с детьми, исходит из своих собственных желаний, не учитывая желания другого. Он эгоцентричен и не только не понимает другого ребенка, но и не умеет ему сопереживать. Дети активно сопротивляются вмешательству других детей в их игру. Контакты между ними, как правило, конфликтные. Но в этом возрасте можно наблюдать и элементы сотрудничества. На третьем году дошкольник уже спокойно играет рядом с другим ребенком, но моменты общей игры кратковременны, игры по правилам не наблюдается.

В раннем детстве дети общаются в основном со взрослым. При этом деловые обращения, связанные с предметной деятельностью, составляют 80 % всех обращений ребенка ко взрослому, и только 20 % – эмоционального плана.

Для стимулирования познавательной, практической активности ребенка важное значение имеют эмоциональные контакты с матерью. Непосредственные контакты с матерью в раннем детстве обеспечивают целый комплекс позитивных влияний на ребенка. Взрослый не только эмоционально стимулирует познавательную активность, но и осуществляет оптимальную организацию воздействий окружающей среды и в то же время выступает как источник социального и эмоционального подкрепления деятельности маленького ребенка. Важность социальных контактов состоит также в том, что они способствуют становлению его коммуникативных и личностных характеристик.

Кризис трех лет. Завершается дошкольный период кризисом 3 лет. Это разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений, кризис выделения своего «Я». Ребенок, отделяясь от взрослых, пытается установить с ними новые, более глубокие отношения.

Симптомы кризиса 3 лет (по Л.С. Выготскому): негативизм и упрямство в поведении ребенка, строптивость, направленная против норм воспитания, своеволие, своеобразие в поведении, протест-бунт, обесценивание, стремление к деспотизму.

Описанные симптомы отражают изменения в отношении ребенка к себе и ко взрослым. Симптомы кризиса выступают как бунт, протест ребенка, требующего самостоятельности, переросшего те формы опе-

ки, которые сложились в раннем возрасте. Причины: депривация, угнетение потребности ребенка действовать самостоятельно. Поэтому наиболее остро переживают кризис слишком опекаемые дети или те, кто живет в условиях авторитарного воспитания.

Возможно появление невротических реакций, которые рассматриваются как дополнительные симптомы кризиса. Конструктивная составляющая кризиса – появление «гордости за достижения».

Вопросы

1. Для какой психической функции дошкольный период является сензитивным?
2. Какая деятельность в период раннего детства является ведущей?
3. Какие выделяются уровни развития активной, разговорной речи?
4. Какие факторы влияют на формирование характера и самооценки в раннем возрасте?
5. В чем специфика взаимоотношений детей раннего возраста с взрослыми и сверстниками?
6. С чем связан и в чем выражается кризис 3 лет?

Тема 9. Дошкольный период

Общая характеристика. Границы дошкольного периода – от 3 до 6–7 лет. Выделяют младший дошкольный возраст (3–4 года), средний (4–5 лет) и старший дошкольный возраст (5–7 лет).

Дошкольное детство – это период первичной социализации, так как ребенок вступает в непосредственные отношения с окружающим миром. Это время содержит множество сензитивных периодов для формирования различных способностей. По всем линиям психического развития возникают новообразования. Наряду с новообразованиями в развитии психофизиологических функций возникают сложные социальные формы психики, такие как личность и ее структурные элементы (характер, интересы и др.), субъект общения, познания и деятельности и их основные компоненты – способности и склонности. Ведущая функция – представление. Ведущий тип деятельности – игра.

Физическое и моторное развитие

В дошкольном возрасте происходит быстрое увеличение роста и веса ребенка, при этом темпы роста неравномерны. Увеличивается

мышечная масса, уменьшается жировой слой. Продолжается окостенение скелета, совершенствуется работа опорно-двигательного аппарата. Совершенствуется деятельность кровообращения и дыхания. Все это говорит о возрастающей трудоспособности. Совершенствуется нервная система. Идет дифференциация клеток коры головного мозга, сформированы проводящие пути. Увеличивается регулирующее влияние коры на подкорковые структуры.

Дошкольникам в силу их возраста необходим большой объем двигательной активности. Моторное развитие дошкольника идет по пути все большего совершенствования двигательных навыков, освоения сложных форм двигательных умений. Грубая моторика опережает в развитии тонкую моторику. В возрасте от 3 до 5 лет определяется ведущая рука.

Когнитивное развитие

В дошкольном периоде идет социализация психофизиологических функций. Ее основные эффекты: вербальность, произвольность и опосредованность. Так, вербальные и произвольные виды познавательных функций по темпам своего развития опережают образные и произвольные компоненты (но не по продуктивности).

Перцепция. В развитии основных свойств перцепции наблюдаются две противоречивые тенденции. С одной стороны, происходит становление и рост ее целостности, с другой – проявляется детализация и структурность перцептивного образа.

Идет усвоение социальных перцептивных эталонов геометрических фигур, цветового спектра, музыкального строя.

Восприятие формы. На 4-м году дети способны усвоить названия основных форм предметов. На 5-м году проявляется умение зрительно расчленять форму предметов.

Восприятие пространства. В 3 года дети осваивают пространство своей квартиры, двора. В 4–5 лет определяют направления пространства и уже правильно используют пространственные предлоги.

Восприятие времени. Дети лучше воспринимают настоящее время, хуже – прошлое, еще сложнее – будущее. Помогает усвоению временных эталонов определенная систематичность, повторяемость.

Память и воображение. В дошкольном возрасте проявляются 2 основных функциональных уровня памяти: узнавание и воспроизведение. В этот период еще преобладает образное и произвольное запоминание материала. Тем не менее, в развитии памяти сказываются психологические эффекты социализации. Так, хотя по уровневым ха-

характеристикам образная память опережает вербальную, темп развития вербальной памяти выше. К концу дошкольного периода ребенок осваивает начальные формы управления своей памятью. После 5–6 лет темп развития произвольной памяти выше, чем непроизвольной. Начинают закладываться элементы опосредованного запоминания.

В целом, в возрасте 4–5 лет ребенок способен удержать в памяти 5–6 предметов или карточек (из 10–15) и 3–4 слова, в 6 лет – 7–8 предметов и 5–6 слов.

Своеобразие становления психики дошкольника состоит в том, что ее развитие опосредуется доминирующим в этот период воображением (на основе представлений). Представления интенсивно развиваются в различных видах игровой и продуктивной деятельности. В 5–6 лет показатели воображения оказываются в центре корреляционной структуры интеллекта.

Внимание. Центральная линия развития внимания – постепенный переход от непроизвольного внимания к произвольному. К 4–5 годам у ребенка значительно увеличивается объем внимания: он может даже в сложной ситуации действовать сразу с 2–3 предметами. В дошкольном возрасте формируются устойчивость и переключение внимания. Эти свойства нужно целенаправленно формировать.

Мышление. У дошкольников продолжает развиваться наглядно-действенное мышление. Около 4 лет осуществляется переход к наглядно-образному мышлению. Теперь ребенок пытается решить задачу не только в практическом плане, но и в уме, опираясь на образные представления. К 6 годам появляется вербально-логическое, понятийное мышление (его расцвет приходится на подростковый возраст).

По концепции Ж. Пиаже дошкольному возрасту соответствует дооперациональный период развития интеллекта. Особенности мышления в этот период являются эгоцентризм, конкретность, ригидность и статичность, необратимость, центрация на каком-то одном физическом свойстве, фокусировка внимания на текущих состояниях, а не на процессах изменения или превращения, анимизм (одушевление предметов, реальности) и артифаклизм (объяснение внешних явлений строится по аналогии с деятельностью человека).

Речь. Основные линии развития речи: развитие фонематического слуха, словаря, овладение грамматическим строем языка и формирование культуры речи.

В дошкольном возрасте активно растет словарь ребенка: от 1000–1200 слов у трёхлетнего ребёнка до 3000–5000 слов у шестилетнего. Идёт практическое овладение более сложными формами предложения,

грамматическим строем родного языка. Однако части речи в словаре старшего дошкольника представлены неодинаково. Так, по данным Л.А. Калмыковой, существительные составляют 38 % всех частей речи, глаголы – 32 %, местоимения – 10 %, наречия – 7 %, прилагательные – всего 2 %. Основное отличие от речи взрослых – очень маленькое число прилагательных.

Сначала ребенок овладевает *ситуативной* речью, но этой формы речи не достаточно для того, чтобы рассказать собеседнику о той ситуации, в которой он не принимал непосредственного участия. Для этого необходима *контекстная* речь, которая активно развивается в дошкольном возрасте. Еще более сложная форма речи – *объяснительная*, которая интенсивно развивается в младшем школьном возрасте.

Развитие речи происходит в процессе общения ребёнка с окружающими. Речь включается в развитие всех познавательных процессов, определяет становление произвольных видов психических функций. Развитие речи неразрывно связано с развитием мышления ребенка, особенно с формированием вербально-логического мышления.

Развитие личности ребенка

Ребенок действует непосредственно, проявляются тенденции к самостоятельности, появляются собственные желания и собственные мотивы поведения. Развитие личности идет в 3 направлениях:

- формирование характера и самооценки,
- нравственное развитие,
- формирование общих способностей.

Дошкольный возраст – период интенсивного усвоения поведения взрослого и формирования механизмов личностного поведения.

Нравственное развитие ребенка определяется: знанием и осмыслением норм общества, привычками нравственного поведения, эмоциональным отношением к правилам поведения. Нормы усваиваются под влиянием образцов поведения.

Появляется понятие совести, формируется чувство гордости и стыда – в соответствии с оценками взрослых. Важное условие личностного развития – эмоционально-положительные отношения с людьми.

Развитие самосознания и самооценки. Для развития самосознания ребенка решающее значение имеет взаимодействие со взрослыми. Ребенок раньше осознает те качества, особенности поведения, которые чаще всего оцениваются окружающими и от которых, следовательно, в большей степени зависит их положение в группе. Старшие дошкольники начинают более адекватно оценивать себя, но при этом само-

оценка у них завышенная, недифференцированная. Самооценка дошкольника формируется, с одной стороны, под воздействием оценки взрослых, а с другой стороны – под влиянием чувства самостоятельности и успехов, которые ребенок переживает в разных видах деятельности. Наибольшее значение на самооценку дошкольника оказывает оценка родителей.

Одна из важных линий развития самосознания в этот период – полоролевая идентификация. Ребенок усваивает стереотипы мужского и женского поведения, берет на себя различные роли в игровой деятельности.

Эмоциональное развитие. Дошкольный возраст – период интенсивного эмоционального развития. Ребенок усваивает «язык» чувств и учится их выражать, в том числе и объясняя свое состояние с помощью слов. Дети овладевают умением сдерживать бурные, резкие выражения чувств. У дошкольников начинают формироваться моральные чувства, любовь и привязанность, развивается эмпатия. Становятся более глубокими чувства гордости и самоуважения. Возникают эстетические, интеллектуальные и практические чувства, а также чувство юмора. Огромное значение для развития личности ребенка имеет эмоция радости. Важная линия развития – понимание и распознавание эмоций.

В дошкольный период отмечается психомоторный уровень реагирования на стрессовые ситуации.

Основные эмоционально-личностные проблемы дошкольников: появление страхов (одиночества, темноты, замкнутого пространства, смерти и др.), тревожность, агрессивность и конфликтность.

Развитие потребностно-мотивационной сферы. Дошкольный возраст – это период интенсивного усвоения примера взрослых (норм и правил поведения). Через игру ребенок обретает взрослые смыслы жизни. Основные *виды* мотивов: игровые; мотивы, связанные с интересом к миру взрослых; мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; мотивы самоутверждения; мотивы соревновательного плана; познавательные и нравственные мотивы. Новообразование – появление иерархии мотивов.

Социальное развитие

Общение детей со взрослыми. Согласно концепции М.И. Лисиной в младшем и среднем дошкольном возрасте развивается внеситуативно-познавательная форма общения со взрослыми. Ведущей потребностью становится потребность в уважении, а ведущим мотивом

общения со взрослыми становится познавательный. В старшем дошкольном возрасте развивается внеситуативно-личностная форма общения ребенка со взрослыми. Ведущей потребностью общения становится стремление ребенка к взаимопомощи и сопереживанию со стороны взрослого. Ведущий мотив общения – личностный.

Общение детей со сверстниками. После 3–4-х лет количество контактов со сверстниками и совместных игр быстро возрастает. В 5 лет формируются микрогруппы по 4–6 человек, в основном одного пола. В играх дети отрабатывают роли, соответствующие мужскому и женскому поведению. Устойчивость детских групп еще очень низкая. В 4–5 лет дети начинают прислушиваться к мнению сверстников, для них важна оценка со стороны группы. К 6 годам конформность снижается. Общение со сверстниками имеет большое значение: в совместных играх ребенок учится подчинять свое мнение, соподчинять свои мотивы, интересы, проявлять доброжелательность, развивает умение отказаться от своих желаний ради других целей.

Психологическая готовность к школьному обучению

Понятие психологической готовности к школьному обучению подразумевает необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для усвоения образовательной программы и выполнения школьных требований. Это продукт взаимодействия нескольких групп факторов: наследственных задатков и процесса их реализации, опыта учебных возможностей, мотивации. Психологическая готовность ребенка к школе – это важный итог психического развития в период дошкольного детства.

Понятие «психологическая готовность к школе» было введено А.Н. Леонтьевым, который понимал под ним способность управлять своим поведением. Л.С. Выготский делал акцент на интеллектуальной готовности, а конкретно – на умении обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира. Здесь важно то, что интеллектуальная готовность заключается не в количестве знаний, а в уровне интеллектуального развития. Другим направлением стало изучение личностной готовности. Так, Л.И. Божович уделяла большое влияние готовности к социальной позиции школьника, М.И. Лисина говорила о целостной системе личностной готовности. А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер используют понятие социальной зрелости.

В настоящее время понятие психологической готовности рассматривают как многокомпонентное образование. Оно включает соматическую, физическую зрелость; интеллектуальную готовность (в ее осно-

ве лежит функциональная зрелость); мотивационную готовность; эмоционально-волевую готовность и социальную (коммуникативную) готовность. В разных подходах акцент делается на различных компонентах готовности. Так, Е.Е. Кравцова (1991) особое внимание уделяет социальной (коммуникативной) готовности, проблеме сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками, а также отношению ребенка к самому себе. В концепции Н.И. Гуткиной (2007) под психологической готовностью к школе понимается необходимый и достаточный уровень актуального развития ребенка, при котором учебная программа попадает в «зону ближайшего развития» ребенка. При этом критериями готовности выступают характеристики аффективно-потребностной (мотивационной), произвольной, интеллектуальной и речевой сфер развития ребенка.

«Кризис семи лет»

Дошкольный период заканчивается возрастным кризисом, который Л.С. Выготский назвал «кризисом 7 лет». В настоящее время он обычно протекает на седьмом году жизни ребенка и его правильнее было бы обозначить как «кризис 6–7 лет».

Основные новообразования: появление «внутренней позиции школьника», утрата детской непосредственности, обобщение переживаний, рост познавательной мотивации (сначала в игровой форме), расхождение Я-реального и Я-идеального, возникновение представления о незнакомом взрослом, появление внеситуативно-личностного общения со взрослым и развитие произвольности действия.

Симптомы кризиса. К.Н. Поливанова выделяет 3 категории симптомов «кризиса 7 лет», каждая из которых имеет психологический смысл.

- **«Негативистские» симптомы:** спор, непослушание, пауза, требовательность, упрямство, хитрость, реакция на критику, капризы – ребенок начинает отделять правила от ситуации.
- **«Нейтральные симптомы»:** интерес к внешнему виду, взрослое поведение: демонстративная рассудительность и карикатурная взрослость – ребенок копирует внешние признаки взрослости.
- **«Конструктивные симптомы»:** самостоятельность, самостоятельные занятия, общие вопросы, интерес к школе – ребенок пробует взять на себя новые обязанности.

Вопросы

1. В чем заключается значение игры для дошкольников?

2. Назовите основные эффекты социализации познавательных функций.
3. С какими эмоционально-личностными проблемами дошкольников могут столкнуться их родители?
4. Раскройте значение общения со взрослыми и со сверстниками для детей дошкольного возраста.
5. Какие компоненты психологической готовности к школе Вы считаете наиболее важными?
6. В чем заключается и как протекает «кризис 7 лет» у детей?

Тема 10. Младший школьный возраст

Общая характеристика

Младший школьный возраст – это возраст обучения в начальной школе, его границы – от 6–7 до 10–11 лет. Это период вторичной социализации. Ведущий тип деятельности – учебная. Так, развитие психики младших школьников происходит главным образом под влиянием обучения. Наибольшие сдвиги в психическом развитии отмечаются в первый год обучения. Важная роль принадлежит также эстетической деятельности, так как в этом возрасте ребенок ярко воспринимает природу, красоту окружающего мира. Ведущей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. По мнению Л.С. Выготского, основными психологическими новообразованиями являются произвольность и осознанность всех психических процессов, а также их интеллектуализация и внутреннее опосредование. Согласно концепции Э. Эриксона, в этот период формируется такое важное личностное образование, как чувство социальной и психологической компетентности.

Физическое развитие

Идет активное анатомо-физиологическое созревание организма. Так, продолжается окостенение скелета, фаланг пальцев руки, что необходимо учитывать при учебной нагрузке. Увеличивается общая мышечная сила. При этом развитие крупных мышц опережает развитие мелких. Увеличивается общая физическая выносливость. Повышается работоспособность головного мозга, идет интенсивное морфологическое созревание лобного отдела больших полушарий. Возрастает подвижность нервных процессов, но процессы возбуждения еще преобладают, отсюда – эмоциональная возбудимость, импульсивность.

Когнитивное развитие

Перцепция. Восприятие становится все более целенаправленным и управляемым. Идет переход от двухмерного к трехмерному измерению. Также характерен переход от фиксированной системы отсчета от себя к свободно выбранной или произвольно заданной. Дети абстрагируют форму от предмета, но еще допускают ошибки в узнавании геометрических фигур. Причина этого – ситуативность восприятия. Существенно развивается специальный вид восприятия – слушание. Огромным достижением в развитии восприятия младшего школьника является установление им первых связей пространства, времени, количества.

Внимание первоклассника еще во многом сохраняет черты, характерные для дошкольников: узкий объем внимания, неустойчивость произвольного внимания, легкая отвлекаемость из-за низкой концентрации.

Основные линии развития внимания: расширение объема внимания, развитие его переключения, развитие умения распределять внимание между разными видами действий и развитие произвольности внимания. В 10–11 лет объем и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания у детей почти такие же, как и взрослого человека.

Проблемы с вниманием могут быть связаны с возрастными особенностями высшей нервной деятельности, переутомлением, неправильным дыханием и нарушением снабжения мозга кислородом, недостаточной умственной активностью, неправильным воспитанием. Отмечается связь внимания с успеваемостью. Внимание формируется в учебной деятельности.

Память. В связи с новыми требованиями происходят существенные изменения в процессах памяти. Младший школьный возраст характеризуется прогрессивным развитием кратковременной и долговременной памяти. Образная память еще преобладает над вербальной, но темп развития вербальной памяти намного выше за счет доминирования в учебной деятельности словесного материала. Важная линия развития – переход от механической памяти к смысловой, что резко увеличивает процесс запоминания. К концу периода память начинает носить произвольный характер. На формирование произвольности влияют мотив и установка. Память младших школьников отличается пластичностью. Характерная особенность – *реминисценция*: пауза между запечатлением материала и его воспроизведением, особенно это касается эмоционально насыщенного материала

Основные линии развития памяти: расширение объема памяти, рост точности и системности воспроизведенного материала, опора на смысловые связи, приобретение произвольности, освоение рациональных способов запоминания.

Представление и воображение. В возрасте 7–9 лет у ребенка активно начинают развиваться продуктивные представления. Идет переход от произвольных представлений к произвольным. В младшем школьном возрасте активно развивается репродуктивное воображение, которое перерабатывает образы действительности. Важная задача – развитие творческого воображения.

Мышление. В младшем школьном возрасте преобладает наглядно-образное мышление. Однако для решения новых, необычных задач дети прибегают к практическому, наглядно-действенному мышлению. Характерна тенденция использовать уже известные приемы, стереотипность мышления. В то же время идет развитие вербально-логического мышления, его операций (классификация, систематизация, сравнение, различение, обобщение). Активно развивается понятийное мышление. Ребенок начинает отражать наиболее общие, существенные признаки предметов и явлений. Идет усвоение научных понятий.

По теории Ж. Пиаже возраст между 5 и 7 годами знаменует собой переход от дооперационального мышления к мышлению на уровне конкретных операций. Мышление приобретает следующие черты: гибкость, обратимость, выход за пределы «здесь и сейчас», многомерность, меньшую эгоцентричность, способность делать логические выводы (умозаключения) и поиск причинно-следственных связей.

По мнению В.В. Давыдова и А.К. Марковой (1978), в процессе учебной деятельности у младших школьников может возникнуть и формироваться основа отвлеченного, теоретического мышления.

Речь. Развитие мышления тесно связано с развитием речи. Благодаря обучению грамоте, элементам фонетики и морфологии ребенок начинает осознавать структуру своей речи и родного языка. Речь становится объектом познания. Ребенок знакомится с новым для него видом речи – *письменной речью*.

Развивается собственно разговорная речь (как ситуативная, так и контекстная). Развитие контекстной речи связано с развитием письменной речи. Важная задача – развитие объяснительной формы речи.

Развитие личности

В младшем школьном возрасте активно развиваются основные компоненты личностной структуры: направленность, характер, спо-

собности (как общие, так и специальные). В этот период продолжается усвоение моральных норм и правил взаимодействия с другими людьми. Идет интенсивное формирование ценностных ориентаций и нравственных качеств ребенка. Возникают относительно устойчивые формы поведения и деятельности, составляющие основу формирования характера. В младшем школьном возрасте складывается отношение к учению, которое связано с познавательной активностью человека.

По мнению Ж. Пиаже, в возрасте от 5 до 12 лет представления ребенка о справедливости меняются от нравственного реализма к нравственному релятивизму.

Я-концепция и самооценка. Я-концепция младших школьников достаточно фрагментарна, еще нет четкого видения себя, своих особенностей. Когнитивный компонент Я-концепции развит еще слабо. Образ «Я» характеризуется стабильностью (Я – вневременное и внеситуативное) и «объективностью» (описание своих объективных характеристик).

Формирование самооценки младших школьников происходит под влиянием оценки учителя. Значимы те качества, которые связаны с успешностью учебной деятельности. Самооценка конкретна, ситуативна. В целом, самооценка носит несколько завышенный, неадекватный характер.

Развитие эмоционально-волевой сферы. В младшем школьном возрасте усиливаются сдержанность и осознанность в проявлении эмоций. Повышается устойчивость эмоциональных состояний. Младшие школьники более уравновешены, чем дошкольники, а также подростки. Им присущи длительные, устойчивые, радостные и бодрые настроения. Идет активное становление социальных эмоций. Развивается собственная эмоциональная выразительность. Характерная особенность – эмоциональная впечатлительность.

Младший школьный возраст – сензитивный период для регуляции эмоциональных состояний. Идет работа со страхами, что выражается в таком феномене детской субкультуры, как рассказывание страшных историй.

Для детей характерны школьные страхи, наиболее остро они переживаются первоклассниками. Младшим школьникам также присущи «магические» страхи: какой-то беды, несчастья, вера в плохие приметы.

В младшем школьном возрасте растет умение проявлять волевые усилия. Усложняется структура волевого действия за счет усложнения

мотивации постановки цели и выбора путей ее достижения. Формируется произвольность поведения и деятельности.

Развитие потребностно-мотивационной сферы. В младшем школьном возрасте мотивационную сферу ребенка характеризует постепенный переход к иерархическому строению системы мотивов. Ведущее значение в структуре социальной мотивации имеет стремление занять новую социальную позицию и в этой связи ориентация на учителя и его требования. Наряду с социальной мотивацией выделяют познавательную (Л.И. Божович, П.П. Калчев). Развитие познавательных интересов идет по пути повышения их устойчивости и дифференцированности. Влияние мотивации в качестве внутреннего фактора учебной успеваемости опосредуется уровнем интеллектуального развития ребенка.

Психосоциальное развитие

У младших школьников происходят большие изменения в отношениях друг к другу. В этот период у них возникают коллективные связи, начинает формироваться общественное мнение, требовательность друг к другу, взаимная оценка. Характерная черта взаимоотношений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов. Другая особенность – признание авторитета учителя. Дети этого возраста общительны, отзывчивы, доверчивы. На рубеже 3–4 класса идет резкая переориентация со взрослых на сверстников.

Р. Селман (1980) говорит о том, что дошкольникам и ученикам 1–2 классов свойственен эгоцентрический характер дружбы. Затем дети начинают устанавливать более близкие отношения и характер дружбы меняется. Иногда зародившаяся в детстве дружба продолжается всю жизнь, но гораздо чаще она прерывается по объективным причинам.

Вопросы

1. Какие основные психические новообразования младшего школьного возраста выделяли Э. Эриксон и Л.С. Выготский?
2. Какой вид мышления преобладает у младших школьников?
3. Назовите основные линии эмоционального развития в младшем школьном возрасте.
4. Какие социальные мотивы являются ведущими у младших школьников?
5. В чем заключаются особенности психосоциального развития в младшем школьном возрасте?
6. Опишите особенности Я-концепции младших школьников.

ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ

Общая характеристика. Главное содержание подросткового возраста – переход от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические образования: появление новых интеллектуальных возможностей, развитие рефлексии, открытие подростком собственного «Я», формирование характера. Центральное новообразование подросткового возраста – развитие самосознания и его особой формы – чувства взрослости.

Главный критерий – переходность на всех уровнях. Другая особенность – интенсивность изменений. Психологическое содержание подросткового возраста – проявление самостоятельности (чаще в форме самоутверждения). Ведущий тип деятельности – интимно-личностное общение. Но также важна практическая, социально значимая деятельность.

Изначально подростковый возраст рассматривался как критический. Тем не менее, специалисты в области возрастных кризисов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, К.Н. Поливанова) рассматривают подростковый возраст как стабильный. Кризисным является переход от младшего школьного к подростковому возрасту – «предподростковый кризис». Так, Д.Б. Эльконин говорит о «кризисе 11 лет», который разделяет две эпохи в развитии – детство и подростничество. Этот кризис может носить затяжной характер.

Существуют различные мнения и о границах подросткового периода (особенно верхней). Так, Л.С. Выготский определяет верхнюю границу подросткового возраста в 18 лет, Л.И. Божович – в 16 лет, Д.Б. Бромлей, Д.Б. Эльконин, Е.Ф. Рыбалко – в 15 лет. В целом, мы будем определять рамки подросткового возраста как период от 10–11 до 15 лет.

Основные проблемы подросткового возраста находятся в области общения со сверстниками, со взрослыми, в принятии себя, в сфере мотивации.

Физическое развитие

Переход к отрочеству связан с бурными физиологическими изменениями, с процессом полового созревания. Это период неравномерного, дисгармоничного развития отдельных органов и систем. Биологические признаки наступления отрочества: значительное прибавление в весе, увеличение скорости роста, быстрое развитие репродуктивных

органов и появление вторичных половых признаков. При этом большинство изменений носит половую специфику.

Неравномерность развития приводит к повышенной возбудимости, раздражительности, быстрой утомляемости, головокружению и сердцебиению у младших подростков. В старшем подростковом возрасте отмечается гармонизация физического развития.

У девочек скачок роста и другие биологические изменения происходят приблизительно на 2 года раньше, чем у мальчиков. Существует и большая индивидуальная вариативность (крайние типы: акселерация, ретардация).

Физическое развитие – стимулятор различных форм поведения, оно также отражается на самооценке. Изменения внешности требуют адаптации к нему подростков, могут возникать различные отклонения (нервная анорексия и булимия, дисморфофобии).

Когнитивное развитие

Внимание. В подростковый период внимание характеризуется большим объемом, устойчивостью, избирательностью. Ему свойственны произвольность и подконтрольность. При этом возраст 10–13 лет отличается замедленным и разнонаправленным ростом свойств внимания. По оценкам продуктивности ведущее положение занимают избирательность и объем. Отмечается расструктурированность свойств внимания. В возрасте 13–16 лет обнаружен ускоренный, однонаправленный рост продуктивности свойств внимания, особенно устойчивости, интегрированность всех свойств внимания. Внимание становится более избирательным, зависит от направленности интересов и мотивации.

Память. Характерная особенность подросткового возраста – рост произвольности памяти. Продуктивность долговременной памяти увеличивается в 1,6 раза, а кратковременной – в 1,8 раза. Интенсивные изменения происходят и в образной, и в вербально-логической памяти, но по уровню развития вербальная память начинает занимать ведущее положение. Отмечается гетерохронность различных видов памяти: в 8–11 лет высший уровень продуктивности достигается в сфере образной памяти, а в 16 лет – в вербальной памяти при запоминании отдельных слов. Замедляется развитие механической памяти. Для подросткового возраста характерна большая амплитуда и большая частота микровозрастных колебаний памяти. Изменяются приемы запоминания. Особенности функционирования памяти начинают определять мышление.

Итак, память активно развивается, ведущим становится произвольное и осмысленное запоминание вербального и невербального материала.

Воображение. Для подростков характерна склонность к фантазированию. Воображение начинает рисовать картины своего будущего. Появляется планирование, пока еще не критичное. Временная перспектива направлена в далекое будущее – расширяется психологическое время жизни, меняется масштаб времени. Подростки все чаще обращаются к творчеству.

Мышление. Согласно Ж. Пиаже, с 11–12 лет начинается построение формальных операций и перестройка всего интеллекта, появляется «обратимость» мышления. Д. Китинг (1980) выделил 5 особенностей мышления подростка в период формальных операций: умение размышлять о возможностях, которые не даны непосредственно; опережающее мышление, планирование; гипотетико-дедуктивное мышление; так называемое метапознание, или мышление второго порядка (включает в себя мысли о мыслях, поиск связей между отношениями и маневрирование между реальностью и возможностью); мышление, выходящее за общепринятые рамки, которое часто связывают с юношеским идеализмом.

На уровне формальных операций появляется способность открывать законы и различать факторы, определяющие то или иное событие. Формируется *экспериментальное мышление*.

Представители информационного подхода (Р. Стернберг и др.) считают, что когнитивное развитие в отрочестве–юности включает в себя более эффективное использование отдельных механизмов обработки информации, развитие более сложных стратегий для различных типов решения задач, более эффективные способы получения информации и ее хранения в символической форме, развитие исполнительных функций более высокого порядка (метафункций), в том числе планирования и принятия решений, и повышение гибкости при выборе методов из более широкой базы сценариев.

В подростковый период активно развивается *понятийное мышление*. Возрастает способность к *абстрактному мышлению*. Развивается умение доказывать, делать широкие обобщения. Растут самостоятельность и критичность мышления.

Речь. Подросток постепенно овладевает сложными синтаксическими конструкциями, усложняется структура предложений, которыми он оперирует. Увеличивается словарный запас, в основном за счет специальных научных терминов. Речь подростков отличается более

частым и точным употреблением абстрактных и метафорических выражений, более тонкой дифференциацией различных оттенков речи и значения близких, сходных по смыслу слов. Особое значение имеет освоение письменной речи.

Развитие личности

Подростковый период считают периодом «второго рождения» личности – сознательной личности. У подростка формируются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования, активно развивается самосознание, формируются эталоны женственности и мужественности. Центральное новообразование в развитии личности – появление «комплекса взрослости» (или чувства взрослости). Оно выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, к людям и миру; определяет направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений и переживаний.

Показатели сформированности чувства взрослости: возникновение у подростка желания и требований, чтобы окружающие относились к нему как к взрослому, уважали его и признавали его права на определенную самостоятельность; наличие стремления к самостоятельности и желания оградить некоторые сферы жизни от вмешательства взрослых; наличие собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание.

Новообразованием подросткового возраста в развитии личности является также потребность в самовоспитании.

Я-концепция и самооценка. Подростковый возраст характеризуется бурным ростом самосознания, склонностью к самонаблюдению. В результате осуществляется резкий переход от фрагментарного видения себя к относительно полной Я-концепции. Развивается когнитивный компонент Я-концепции: увеличивается широта признаков при самоописании. У подростков растет адекватность самооценки, связанная с ее понижением. При этом уровень притязаний остается очень высоким – отсюда неудовлетворенность, конфликтность. Сильное влияние на самооценку начинает оказывать оценка сверстников. У младших подростков самооценка ситуативна, у старших она становится более устойчивой. У подростков 12–14 лет наблюдается существенное понижение самоуважения, особенно у девочек.

Развитие эмоционально-волевой сферы. Подросткам свойственна некоторая неуравновешенность с преобладанием возбуждения над торможением. Повышенная возбудимость объясняет склонность под-

ростка к аффектации – страстному, резкому и бурному выражению переживаемых чувств: радости, печали, гнева, возмущения (особенно ярко – в младшем подростковом возрасте). Для подросткового возраста характерна высокая эмоциональная лабильность. Другая особенность – «полевая реактивность»: сильная эмоциональная реакция на большинство стимулов.

Переживания становятся глубже, появляются более стойкие чувства и эмоции. Чувства подростка чрезвычайно напряжены, характерен «аффект неадекватности». В целом, число страхов уменьшается, но социальные страхи и тревожность достигают своего максимума к 15 годам.

В подростковом возрасте происходит коренная перестройка структуры волевой активности, появляется регуляция поведения на основе внутренней стимуляции. В то же время волевая сфера подростков весьма противоречива. Снижается дисциплинированность, усиливается проявление упрямства. Для подростков характерна переоценка своих волевых качеств.

Развитие потребностно-мотивационной сферы. В подростковом возрасте продолжается усложнение структуры мотивов. С развитием самосознания наблюдаются качественные изменения мотивов, ряд их характеризуется большой устойчивостью. Ведущим мотивом поведения становится стремление занять удовлетворяющее подростка положение среди сверстников. Сильны потребности в общении и аффилиации (принадлежности к группе). Если эти потребности фрустрированы, то возникают тяжелые переживания. Идет активное развитие ценностных ориентаций, смена идеалов, образцов поведения.

Социальное развитие

Общение со сверстниками. В подростковом возрасте общение со сверстниками приобретает всё большую ценность. Оно выступает важным специфическим каналом информации, специфическим видом межличностных отношений и специфическим видом эмоционального контакта. Психология общения в подростковом и юношеском возрасте строится на основе двух противоречивых потребностей: обособления (приватизации) и принадлежности (аффилиации). Меняется представление о содержании такого понятия, как одиночество – оно приобретает психологический смысл, при этом имея не только отрицательную, но и положительную сторону.

Формируется потребность в группировании со сверстниками. Типичная черта подростковых групп – высокая конформность.

В подростковом возрасте происходит смена авторитетов в группе. Г.С. Салливен выделяет следующие стадии общения: 10-12 лет – изофилическая стадия (потребность в общении с максимально похожим индивидом); 13–14 лет – гетерофилическая стадия (потребность в общении с другом противоположного пола).

Половые различия заключаются в том, что для мальчиков характерно экстенсивное общение, а для девочек – интенсивное. Возраст 11–12 лет – период обособленности полов.

Общение со взрослыми. Основная проблема – борьба за новые права, активное сопротивление требованиям, ограничивающим самостоятельность. Подросток претендует на уважение его личности, на доверие и активно добивается равноправия со взрослыми. От инициативы взрослого зависит благополучный переход к новому типу отношений. В семье возможны конфликты 3 основных типов: разное понимание самостоятельности у родителей и детей, конфликты, связанные с разными ценностями, их неприятием, и конфликты, связанные с выбором жизненного пути.

Конфликт и трудности возникают из-за расхождения представлений взрослого и подростка о характере прав и степени самостоятельности подростка. Если взрослый не изменяет отношения к подростку, то последний сам переходит на новый тип отношений. Если же взрослый сопротивляется новым отношениям, то возникают различные формы непослушания подростка.

Кризис подросткового возраста (предподростковый кризис)

Кризис подросткового возраста относится к «большим» кризисам по Д.Б. Эльконину и может протекать достаточно ярко. Его психологическое содержание – проявления самостоятельности, эмансипации от взрослых.

Основные психические новообразования: развитие теоретического, понятийного мышления, возникновение рефлексии, новый уровень произвольной саморегуляции поведения и психической деятельности, коренная перестройка всей системы интересов, изменение мотивов поведения, «мотивационный вакуум», кризис самооценки, расширение временной перспективы и появление чувства взрослости.

Симптомы кризиса. К симптомам подросткового кризиса можно отнести аффект неадекватности (бурная неуправляемая реакция, не соответствующая по выраженности вызвавшему ее поводу), реакции имитации (подражание), оппозиции (активный протест), гиперкомпенсации (настойчивое стремление подростка добиться успеха именно в

той области, в которой он слаб), группирования (включение в различные группы), эмансипации (независимость от родителей) и хобби-реакции (появление новых увлечений и интересов).

Е.А. Личко наметил *критерии перехода этих реакций в патологические*: они распространяются за пределы той ситуации и микрогруппы, где они возникли; к ним присоединяются невротические расстройства; развивается склонность к генерализации; появляется характер патологического стереотипа; превышает «потолок» нарушений поведения, допустимый в данном обществе; они нарушают или затрудняют социальную адаптацию.

Становясь патологическими, эти реакции могут обуславливать различные виды делинквентных поступков (мелкие кражи, брань, хулиганство и т. д.), побег из дома и бродяжничество, пьянство, наркоманию, суицидальные попытки и другие личностные расстройства.

Вопросы

1. Как бы Вы обозначили основное психологическое содержание подросткового возраста?
2. В чем заключается центральное новообразование этого периода?
3. Охарактеризуйте стадию формальных операций в развитии интеллекта.
4. Назовите особенности эмоционального развития подростков.
5. Почему для подросткового возраста характерны проблемы в общении со взрослыми, и как они могут проявляться?
6. В чем заключается и как протекает подростковый кризис?

ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ

Общая характеристика. Юношеский возраст по различным периодизациям охватывает период от 15–16 лет до 23–25 лет. В нем можно выделить 2 этапа: ранняя юность (15–18 лет) и поздняя юность (18–23–25 лет). Позднюю юность чаще относят к периоду ранней взрослости. Период 15–16 лет называют также старшим школьным возрастом. Итак, границы юношеского возраста (ранняя юность) – 15–18 лет.

Юношеский возраст – это период перехода к самостоятельной жизни. Социальный статус юношества неоднороден: учащиеся школ, колледжей, ВУЗов и работающая молодежь. Это завершающий этап вторичной социализации. Главная социальная задача – выбор профес-

сии. Основные новообразования – личностное и профессиональное самоопределение.

Физическое развитие

Юность – это период завершения физического созревания. На его долю выпадает задача устранения диспропорций в развитии. К концу этого периода основные процессы биологического созревания обычно завершены, так что дальнейшее физическое развитие можно рассматривать уже как принадлежащее к циклу взрослости.

Юношам, как и подросткам, свойственно повышенное внимание к представлениям о норме в отношении роста тела, его размера, веса, пропорций, прически, лица, поведения и движений. Они склонны находить у себя физические отклонения даже в тех случаях, когда все показатели соответствуют норме. Это может вызывать конфликтные реакции или даже хронические психические нарушения невротического характера. Общее эмоциональное самочувствие юношей становится более ровным.

Познавательное развитие

Внимание. Отмечается внутреннее противоречие развития внимания: объем, переключение растут, но внимание становится более избирательным, зависит от направленности интересов. Возникают трудности концентрации внимания, рассеянность. Характерной чертой можно назвать и неумение сосредоточиваться, переключаться и отвлекаться от каких-то стимулов и раздражителей – «невоспитанность» внимания (Д. Хэмилтон, 1983).

Память. Ведущим является произвольное и осмысленное запоминание вербального и невербального материала. На этот период приходится расцвет вербальной памяти (особенно при запоминании отдельных слов). Возможно активное использование различных стратегий запоминания. В целом тенденции развития памяти такие же, как и в подростковом возрасте.

Мышление. По Ж. Пиаже мышление достигло стадии формальных операций. При этом свои новые умственные качества подростки и юноши применяют выборочно, к тем сферам деятельности, которые для них наиболее значимы и интересны.

Ж. Пиаже заканчивает развитие интеллекта стадией решения проблем. Но есть и более высокий уровень – способность находить и ставить проблемы! Так, А. Арлин (1975) предлагает выделять еще одну стадию интеллекта, связанную именно с этими умениями. Свойства

этой стадии: нестандартный подход к уже известным проблемам; умение включать частные проблемы в более общие, родовые; постановка плодотворных общих вопросов даже на основе плохо сформулированных задач и др.

Характерными особенностями мышления в юношеский период являются: склонность юношеского стиля мышления к отвлеченному теоретизированию; интеллектуальное экспериментирование, интеллектуальные игры.

Развитие креативности. Юношеский период – это период активного развития и проявления творческих способностей. Характерна литературная деятельность, в частности написание стихов, интерес к рисованию и сочинению музыки. Это связано с поиском себя, развитием самосознания. Отчасти это можно объяснить и с точки зрения сублимации (юношеская гиперсексуальность).

Развитие личности

Характерная черта – юношеский максимализм – склонность к идеальным переживаниям, принципиальное отношение к людям, бескомпромиссность.

Эмоциональная сфера. Для периода характерна повышенная эмоциональность: легкая возбудимость, страстность, частая смена настроений, высокая эмоциональная лабильность.

По данным психиатра А.А. Меграбяна, после 13–14 лет резко возрастает число личностных расстройств. По мнению психиатра А.Е. Личко, возраст от 14 до 18 лет – критический период для психопатий. В этом возрасте выражены акцентуации характера, что повышает возможность психических травм и отклоняющегося поведения. Одновременно с этим возрастают возможности психологической защиты.

Итак, расширяется круг факторов, способных вызвать эмоциональное возбуждение. Но вместе с этим идет развитие механизмов внутреннего торможения и самоконтроля, растет избирательность реакций. Так, разница в уровне реакции на эмоционально заряженные и нейтральные стимулы у юношей гораздо больше, чем у подростков. Они лучше контролируют свои реакции, поэтому их труднее «завести».

В настоящее время юность не рассматривается как «невротический» период развития. Наоборот, отмечается улучшение коммуникативности и общего эмоционального самочувствия. Симптомы и тревоги, появляющиеся в юности, – часто не столько реакция на специфиче-

ские трудности самого возраста, сколько проявление отсроченного эффекта более ранних психических травм.

Развитие самосознания. Развитие самосознания – центральный психический процесс в подростковом и юношеском возрасте. Встают вопросы: «Кто я?», «Кем я стану?», «Каким я хочу и должен быть?». Главное приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира.

Идет активное развитие Я-концепции, особенно ее когнитивного компонента. Это отражается в самоописаниях: они становятся разнообразнее, глубже, субъективнее. Самооценка становится адекватнее, приобретает автономию от внешних оценок. Уровень притязаний стабилизируется. После 15 лет отмечается рост самоуважения.

Переходный возраст сопряжен со значительными изменениями в Я-концепции, причем в основном в области будущего «Я» (оценка своих возможностей и перспектив). Временная перспектива расширяется: как вглубь – охватывает отдаленное прошлое и будущее, так и вширь – включает уже не только личные, но и социальные перспективы. Близкая перспектива становится менее значимой по сравнению с подростковым возрастом. Идет сближение личного и исторического времени. Ускоряется субъективная скорость течения времени. Актуальной становится идея необратимости времени.

Важной линией развития самосознания является формирование *идентичности*. Идентичность может быть понята в двух измерениях: временном и ситуативно-ролевом. Формирование идентичности требует переосмысления своих связей с окружающими, особенно с родителями.

По Э. Эриксону, юношеский возраст строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений.

Если не удастся разрешить эти задачи, то формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по 4 основным линиям: уход от психологической интимности; размывание чувства времени; размывание продуктивных, творческих способностей; формирование «негативной идентичности».

Дж. Марсиа выделяет следующие этапы и статусы идентичности:

- Диффузная (размытая) идентичность – первый этап. Если рассматривать его как форму идентичности, то характерным является состояние избегания решений, отказ от поиска идентичности, продление детства.
- Предрешенность (досрочная идентификация) – принятие на себя

обязательств, не проходя через кризис идентичности, следуя чужому мнению, авторитету.

- Мораторий – как этап – является самым центром кризисного противоречия. Это собственно период построения своей идентичности, состояние поиска ответов на вопросы: «Кто я?», «Какой я?».

- Достижение идентичности (зрелая идентичность) – благополучное завершение кризиса идентичности, возникновение новой самостоятельности. Люди связали себя обязательствами вследствие сделанного им выбора.

С понятием идентичности тесно связано понятие *самоопределения*. *Самоопределение* – это относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества

Одним из основных психологических новообразований раннего юношеского возраста следует считать не самоопределение как таковое (личностное, профессиональное, шире – жизненное), а психологическую готовность к самоопределению, которая предполагает: а) сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания; б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности; в) становление предпосылок индивидуальности как результата развития и осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником.

Проблема юношеского самоопределения разбивается на два основных аспекта: профессиональное и ценностно-смысловое самоопределение. Именно с процессом самоопределения связан так называемый юношеский кризис. Основное противоречие кризиса – между сложностью и важностью жизненного выбора и нехваткой жизненного опыта юноши, незавершенностью процессов становления самосознания.

Социальное развитие

Общение со взрослым складывается сложно. Оно является важной сферой общения. При этом общение со взрослым ценится в том случае, если оно имеет доверительную форму. Отсутствие близких, доверительных отношений со взрослым, в том числе с учителем, в этом возрасте – одна из главных причин тревожности, которую испытывают старшие школьники. Юноши трепетно относятся к своим лич-

ным делам и интересам, но нуждаются в тактичной помощи, не нарушающей их личных границ.

Общение со сверстниками. Общение в юношеском возрасте, как и в подростковом, строится на основе двух противоречивых потребностей: обособления (приватизации) и принадлежности (аффилиации).

Интенсивное физическое и умственное развитие приводит к возрастанию интереса к миру и деятельности; усиливается необходимость в новом опыте, познании и в защищенности. Это отражается в особенностях общения и взаимодействия. Для юношей становится важным комфортное общение с людьми, потребность в принятии и признании.

Особенностью периода является появление феномена «ожидания общения», выражающегося в самом поиске общения и в постоянной готовности к контактам. При этом дружеские привязанности отличаются избирательностью, а в диадных отношениях максимально выражена требовательность. При высокой ценности общения основная его цель – поделиться собственными переживаниями, что приводит к напряженности в отношениях, так как интерес к переживаниям партнеров невелик.

Наиболее сложными для данного возраста можно назвать ситуации, когда нужно оказать поддержку или принять сочувствие, а также ситуации, в которых нужно реагировать на провоцирующее поведение или несправедливую критику.

ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

Общая характеристика. Характерной особенностью периода взрослости является принципиально новый характер: он не связывается напрямую с физическим созреванием и приобретением новых когнитивных навыков и в большей степени определяется внутренней субъектной позицией человека, т. е. приобретает качественно новую форму саморазвития.

В связи с нарастающей ролью жизненного опыта, сложностью выделения четких границ и отсутствием ярко выраженных новообразований периодизация развития взрослого человека является сложной методологической задачей психологии развития. Приведенная ниже схема дает обобщенное представление о возможных делениях внутри периода взрослости.

Периодизация развития взрослого человека

Период Автор	Юность		Взрослость			Зрелость			Пожилой возраст	Старость
	Ран- няя	Позд- няя	Ранняя	Сред- няя	Позд- няя	Ран- няя	Сред- няя	Поздняя		
В.В.Бунак	17–20	20–25	М. 25-30 Ж. 20–30		35–40 30–40		45–55 40–55		–	С 55 л.
В.В.Гинзбург	М. 16–18 – 22–24 Ж. 15–16 – 18–20		М. 25–40 Ж. 20–40			М. 40–55 Ж. 40–55			С 55 л.	–
Д.Б.Бромлей	11-13-15	15–21	21–25	25–40	40–55	–			55–65	С 65 л.
Д.Биррен	12–17		–			17–25	25–50	50–75	–	С 75 л.
Классиф. здравоохран.	М. 17–21 Ж. 16–20		М. 22–35 Ж. 21–30	М. 36–60 Ж. 31–55	–	–			М. 61–75 Ж. 56–75	С 75 л.

Динамика психофизиологических функций в период взрослости

В период ранней взрослости происходит множество изменений в психофизиологии человека. Согласно Б. Г. Ананьеву, с данным этапом становления совпадают многие психофизиологические оптимумы. В период ранней взрослости обнаруживаются наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимумы абсолютной и разностной чувствительности анализаторов внешней среды, наибольшая пластичность и переключаемость в образовании сложных психомоторных и других навыков.

В нейродинамике взрослого человека отмечается возрастание роли тормозных процессов.

Развитие сенсорно-перцептивной сферы имеет двухфазный характер:

– фронтальный прогресс в развитии функций, включая период взрослости;

– фаза специализации в период зрелости.

Оптимумы в развитии сенсорных функций в среднем приходятся на 20 лет, несколько сдвинут оптимум цветоразличения – 25 лет (П.П. Лазарев).

20–25 лет – оптимумы показателей времени сенсомоторных реакций.

Элементарные сенсомоторные функции, достигнув пика, сразу же переходят в фазу инволюции.

При этом период взрослости отличается стабильностью оптимального состояния зрительно-пространственных функций за счет постоянных структурных преобразований.

Одним из факторов повышения чувствительности является сенсбилизация – влияние профессиональной деятельности.

Ранняя взрослость – оптимальный период для сенсомоторного развития. Отмечаются высокие показатели мышечного тонуса, управления им, высокие скоростные показатели. Средняя взрослость – высокая координация движений, точность, высокая успешность волевого усилия.

Обнаружена обратно-пропорциональная зависимость точностных характеристик руки с силовыми и временными.

Физическая нагрузка приводит к большим сдвигам в психомоторике у 30–35-летних, а психофизическая и интеллектуальная – у 18–19-летних.

Когнитивное развитие

Познавательная сфера взрослого в литературе описывается в терминах «личностного познания» и «компетентности» (Холодная М.А., 1997; Анцыферова Л.И., 1980). В отличие от познавательной сферы ребенка, в познавательной деятельности взрослого главная роль принадлежит метакогнитивным (интегративным) процессам: управлению своим познанием, рефлексивному отношению к себе, специфике структурной организации индивидуального опыта, ценностному регулированию познавательных процессов, умению ставить вопросы, обнаруживать проблемные ситуации. Таким образом, познавательная сфера взрослого тесно связана с личностной. Сравнительно с другими возрастными периодами в этот период отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, а также высокая скорость решения вербально-логических задач.

Внимание. Наиболее высокий уровень свойств внимания и их интеграции отмечается в период средней взрослости (27–33 года). Низкий уровень свойств внимания: периоды с 18 до 21 года и от 34 до 40 лет (уровни объёма, переключения, устойчивости и избирательности). 41–44 года – относительно новый подъем, а 45–46 лет – очередной спад.

Показатели устойчивости и концентрации внимания остаются стабильными на протяжении периода от 53 до 60 лет. Определяющими факторами развития внимания являются учебная и профессиональная деятельность, а также уровень образования.

Память. Возрастная динамика памяти в период от 18 до 45 лет отличается чрезвычайной лабильностью и противоречивостью. С 18 до 35 лет наибольшие колебания испытывает кратковременная вербальная память: она неравномерно снижается к 25–27 годам, а затем вновь повышается у 29–35-летних. Однако в целом вербальная кратковременная память не достигает уровня 18–19-летних. Значительных изменений в долговременной вербальной памяти не выявлено. Но наиболее устойчивой в период с 18 до 35 лет по сравнению с другими видами памяти является образная память (и кратковременная, и долговременная).

Непроизвольная вербальная память снижается после 19 лет, непроизвольная образная – после 22 лет. Общий уровень развития функции памяти в целом с 18 до 35 лет показывает наличие трёх пиков: 19 лет, 24 года и 30 лет. Незначительные спады в уровне памяти наблюдаются уже у 20–22-летних. На протяжении периода взрослости идёт

изменение интеркорреляционной структуры памяти: повышается роль кратковременной памяти.

Все эти данные говорят о том, что развитие памяти продолжается после биологического созревания, которое обычно относится к 18–24 годам.

Мышление. Период взрослости отмечается неравномерностью развития мыслительных функций: практических (наглядно-действенных), образных и логических. По обобщенным данным моменты стабилизации приходятся на периоды 18–19 лет, 34–35 лет. Оптимумы в развитии мышления отмечаются в 20, 23, 25, 30, 32 года, а снижение – в 21–22, 24, 26, 28, 31, 33–35 лет. В макропериод 41–50 лет отмечается статистически значимое снижение уровневой оценки мышления по сравнению с 36–40 годами (А.И. Канатов).

У взрослого человека наблюдаются гибкие переходы от одного вида мышления к другому. Несмотря на некоторое доминирование вербально-логических функций, роль образных компонентов в период с 18 до 35 лет не утрачивается. Затем всё большую роль приобретают вербальные функции.

В период 34–37 лет наступает второй пик в развитии мышления, устанавливаются всё более тесные и устойчивые связи между образным, вербально-логическим и практическим мышлением, наблюдается усиление в умственной деятельности роли образного и практического мышления. При этом к 40 годам возможно снижение некоторых физических и умственных функций, проявляющееся при максимальном напряжении в процессе деятельности.

Во всех микропериодах доминирующее положение занимает обобщение на вербальном уровне (Степанова Е.И., 2000), что приводит к таким новообразованиям, как способность самому ставить проблемы и способность решать старые задачи путем включения в более широкий контекст (Анцыферова Л.И., 1980). Большое значение приобретает сенсibiliзирующий фактор трудовой деятельности и практического опыта.

Большое позитивное значение на развитие интеллекта в период взрослости оказывает также активное стремление к новому, желание не останавливаться на достигнутом как обобщенная личностная установка (А.И. Канатов). В микропериод 51–55 лет сохранение активной позиции по отношению к самообразованию, установка на принятие нового в профессиональной деятельности влияют на уровень развития интеллектуальных функций в ещё большей степени, чем в период 41–50 лет.

В период взрослости идёт постоянное изменение структуры взаимосвязей интеллектуальных функций.

Развитие интеллекта. Развитие вербального, невербального и соответственно общего интеллекта идёт неравномерно. Выделяются моменты повышения, понижения и стабилизации функций.

В развитии общего интеллекта от 18 до 35 лет можно выделить два макропериода: 18–25 лет и 26–35 лет. Эти периоды различаются общим уровнем и темпом изменчивости интеллекта. При этом молодым свойствен более быстрый темп возрастных изменений интеллекта, старшим – более медленный. В целом уровень общего интеллекта повышается с возрастом. Однако если невербальные функции начинают снижаться приблизительно к 40 годам, то вербальные функции интенсивно прогрессируют, достигая самого высокого уровня после 40–45 лет.

Одним из важных когнитивных достижений периода взрослости можно назвать понимание противоречий. Клаус Ригел даже предложил рассматривать его пятой стадией когнитивного развития, которую он назвал диалектическим мышлением. Взрослый человек обретает способность не только рассматривать, но и интегрировать противоположные или конфликтующие факты и наблюдения, а так же идеалы и реальность. В качестве другой специфической черты мышления взрослого человека можно назвать ту гибкость, с которой он применяет свои когнитивные способности.

В период зрелости оптимумы отмечаются также в творческой деятельности человека, например, оптимальные возрастные моменты научного творчества приходятся на возраст 35–45 лет, в музыке и поэзии – между 30–35 годами, в философии, науке, политике – в 40–55 лет.

Личностное развитие

Период взрослости играет существенную роль в процессе характерообразования (Ананьев Б.Г., 1980). Происходит это за счет включения во все многообразие общественных отношений, человек становится их субъектом, сознательно формируя свои отношения к окружающему миру. В период взрослости происходит интеграция отношений и формирование характера как системы, хотя процесс характерообразования начинается еще в детском возрасте.

Г. Крайг описывает развитие взрослого человека с точки зрения трёх самостоятельных систем, которые соотносятся с различными аспектами его личности. Причём все системы взаимосвязаны. Они вклю-

чают развитие: личного «Я» человека; «Я» как члена семьи (взрослый ребенок, супруг или родитель); «Я» как субъекта трудовой деятельности.

Процессы самосознания и рефлексии играют важную роль в развитии взрослого человека. Взрослый, в отличие от ребенка, подростка и юноши, занят решением прежде всего жизненных, а не учебных задач. В этом смысле процессы самосознания и рефлексии выступают как способность многоуровневого и многопланового отражения человеком своей жизнедеятельности, как одно из главных оснований и условий переопределить направление собственной жизни (Рубинштейн, 1997; Анцыферова, 1994; Минигалиева, 2000; Логинова, 2000 и др.).

Личностное развитие в период зрелости связывается в первую очередь с изменением статуса человека. Становление статуса отдельного человека зависит как от системы общественных отношений и социальных преобразований, так и от активности самого человека. Согласно классификации Д.Б. Бромлей, в период ранней зрелости строится собственный образ жизни, происходит усвоение профессиональных ролей, включение во все виды социальной активности. В период средней зрелости наступает консолидация социальных и профессиональных ролей. Поздняя зрелость характеризуется дальнейшим установлением социальных и специальных ролей по роду занятия и в то же время их перестройкой, доминированием некоторых из них и ослаблением других; изменяются структура семейных отношений (уход детей из семьи) и образа жизни. Развитие статуса происходит вплоть до предпенсионного возраста.

Э. Эриксон в качестве главных проблем, требующих своего разрешения в период зрелости, ставил следующие.

1. Достижение идентичности в противоположность смещению ролей.
2. Достижение интимности в противоположность изоляции.
3. Достижение продуктивности в противоположность инертности.

Теория Эриксона является эпигенетической, т. е. в ней каждый последующий период основывается на предыдущем. Развитие во зрелости зависит от разрешения проблем предшествующих периодов – обретения доверия и автономии, инициативы и трудолюбия. Но сам Эриксон применяет свою теорию гибко, и поэтому ее можно считать моделью нормативных кризисов жизни. Полагают, что эти проблемы существуют на протяжении всей жизни, снова и снова прорабатываясь на более глубоком уровне.

Формирование идентичности – непрекращающийся процесс. Взрослые должны структурировать и переструктурировать свою личную, профессиональную и семейную идентичности по мере того, как меняется их внутренний и внешний мир. Хотя многие грани взрослой идентичности могут сформироваться уже к началу взрослой жизни, другим ее граням еще только предстоит оформиться. Если у человека нет твердого ощущения того, что он занимается своим делом или что у него в семье все благополучно, он может чувствовать какой-то пробел в своей жизни, как если бы он что-то не довел до конца. Люди, которые могут увлечься своей работой и отдать ей до конца, значительную часть своего чувства идентичности черпают в карьере. Другие могут приобрести свою идентичность не столько в профессиональной деятельности, сколько в семье или где-либо еще.

С формированием идентичности тесно связано *развитие близости* с друзьями и, в конечном итоге, с верным супругом или супругой. Близость является решающим фактором в установлении приносящих удовлетворение любовных отношений.

Эриксон считал, что каким бы ни был источник приобретения идентичности, главным событием взрослости является *достижение генеративности*. Он толкует генеративность как попытку увековечить себя путем внесения долговременного и значимого вклада в окружающий мир. Многие люди пытаются достичь генеративности путем создания семьи и заботы о своих детях. Другие пробуют добиться этой цели посредством продуктивности своей работы.

Целостность характера обеспечивается формированием рефлексивных свойств: «они наиболее интимно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, выполняя функцию саморегулирования и контроля развития, способствуя образованию и стабилизации единства личности» (Ананьев, 1980, с. 157).

Социальное развитие

Перемены в структуре социальных ролей, сопровождающие раннюю взрослость, являются переходными моментами и поворотными пунктами жизни, которые изменяют человека. Люди по-другому начинают смотреть на вещи, по-другому ведут себя, приводят свои убеждения, установки и ценности в соответствие с теми ролями, которые они исполняют, и теми контекстами (ситуациями), в которых живут.

Среди многообразных видов социальной деятельности личности особое место занимает профессиональная, образующая основную форму активности субъекта. Ей посвящена значительная часть жизни

человека. Для подавляющего большинства людей именно этот вид деятельности предоставляет возможность удовлетворить всю гамму их потребностей, раскрыть свои способности, утвердить себя как личность, достичь определенного социального статуса и т. д. К.А. Альбуханова-Славская считает, что характер самовыражения, самоопределения в профессии, формальный или творческий способ включения человека в профессию определяет как характер профессионального движения, так и жизненную перспективу личности

ПЕРИОД ГЕРОНТОГЕНЕЗА

Общая характеристика. Период геронтогенеза (период старения) согласно международной классификации начинается с 60 лет у мужчин и с 55 лет у женщин и имеет три градации: пожилой, старческий и долгожители.

В 1963 г. в Киеве на международном семинаре геронтологов была принята следующая хронобиология: пожилой возраст – 60–74 года, старческий возраст – 75–90 лет и долголетие – старше 90 лет.

В отличие от периода развития, возрастные границы между молодым, старческим и долгожительским возрастами весьма условны и в значительной степени определяются средней продолжительностью жизни, колебания которой резко меняют представления о рубеже старости.

Б.Г. Ананьев писал, что гетерохронность инволюционных процессов и неравномерность старения отдельных систем – фундаментальные явления позднего онтогенеза человека. Они содержат различные возможности жизни – от преждевременного старения в одних случаях до долголетия в других. При этом степень сохранности, деградации или полного одряхления является функцией не только возраста, но и социально – трудовой активности, т. е. продуктом не только онтогенетической эволюции, но и жизненного пути человека как личности и субъекта деятельности

Геронтогенез – это сложный противоречивый, не линейный и фазный процесс становления старости. Геронтогенез является частью онтогенеза, его последним этапом, поэтому здесь действуют те же общие онтогенетические законы, что и в период взрослости.

М.Д. Александрова выделяет следующие законы геронтогенеза: гетерохронность (разновременность), специфичность и разнообразие. Под гетерохронностью Б.Г. Ананьев понимал сложное переплетение

эволюционных и инволюционных процессов, зависящих от социально-исторических условий жизни человека и состояний его собственной деятельности. Специфичность проявляется в направлении, которое принимают кривые возрастных изменений, какой они приобретают вид. Закон разнообразия заключается в том, что показатели состояния тех или иных функций, процессов или свойств в период геронтогенеза приобретают больший разброс, значительно превышающий разброс в группах зрелых людей.

В.В. Фролькис рассматривает старение как вызванный эндо- и экзогенными факторами разрушительный процесс, ведущий к недостаточности физиологических функций, развивающийся в результате нарастающего во времени повреждения клеток и их регуляции. Он предложил следующие закономерности геронтогенеза: гетерохронность – старение различных органов и тканей; гетеротопность – выраженность процессов старения не одинакова для разных органов и структур одного органа; гетерокинетичность – различная скорость развития изменений.

В адаптационной теории, предложенной Фролькисом, объясняющей механизмы возрастных изменений адаптационных возможностей организма, выделяется витаукт, как процесс, стабилизирующий жизнедеятельность организма, направленный на предупреждение повреждения живых систем, восстанавливающий, компенсирующий многие нарушения, вызываемые старением. Механизмами витаукта являются: восстановление, компенсация, репарация, защита, резервация.

Согласно эпигенетической теории Эриксона в пожилом возрасте человек должен разрешить следующие конфликты: генеративность против стагнации и целостность Эго против отчаяния. Генеративность он определяет как заинтересованность в устройстве жизни и наставлении нового поколения. Стагнация – это полное сосредоточение на самом себе, что часто приводит к различным заболеваниям. Целостность, по определению Эриксона, включает в себя ряд факторов: это уверенность Эго в своем стремлении к порядку и смыслу; любовь, как переживание опыта, который передает некий мировой порядок и духовный смысл; принятие своего цикла жизни как того, чему суждено было произойти и что не допускало бы никаких замен. Страх смерти, по мнению Эриксона, является показателем отсутствия такой целостности, когда единственный и неповторимый жизненный цикл не принимается как завершение жизни.

Одной из теорий, развивающих и усовершенствующих теорию Э. Эриксона, является теория самодетерминации (self-determination theory (SDT; Deci, Ryan, 1985, 1991, 2000)). Авторы этой теории пред-

полагают, что стремление к автономии является врожденным (под автономией понимается чувство управления и регуляции собственного поведения). Одновременно авторы считают, что человек в равной степени стремится стать как можно более интегрированным в социальную матрицу (Deci, Ryan, 2000).

Сложность процесса старения выражается в том, что замедление процессов старения в современном обществе обусловлено прижизненными приобретениями современного человека в процессе его индивидуального развития. Влияния жизненного пути человека и меры его активности на ход онтогенетической эволюции в период старения неизмеримо больше, чем в ранние годы. Увеличивается значение индивидуально-типических особенностей человека. Усиливаются характерологические особенности и уровень общей одаренности.

Здоровье

Одной из наиболее значимых сфер развития в пожилом возрасте является сфера здоровья (Р. Шпитц, Дж. Нидхем, Ф. Лесперанс, Дж. Гроен, Г. Хойфт, Г. Радебольд и др.) физические изменения выступают тем индикатором, по которому пожилые люди судят о том, что они стареют.

Но исследования группы немецких ученых (А. Крузе, Г. Радебольд, Г. Хойфт и др.) показали, что физические ограничения и болезни не оказывают прямого влияния на психическое здоровье и удовлетворенность качеством жизни.

Разведение таких понятий, как «здоровье», «болезни» и «объективное ухудшение здоровья» (ОГВ – международная аббревиатура) показало, что при одних и тех же соматических диагнозах степень «объективного ухудшения здоровья» может быть различной, и она не имеет прямой связи с возрастом. В ряде исследований Л.С. Шиловой (1998), Тресс (1986) выделяются две группы факторов, определяющих состояние здоровья в позднем возрасте. К первой группе можно отнести общественно-социальные, или внешние, факторы, такие как плохой уровень медицинского обслуживания; нервные перегрузки, накопившаяся усталость, недоступность медикаментов, плохое материальное положение. Ко второй группе авторы относят факторы внутреннего плана, например, отношения с близкими людьми. В рамках данной группы в качестве особого фактора риска для возникновения психогенных заболеваний было выделено отсутствие у больного в детстве человека, с которым он поддерживал бы постоянные хорошие отноше-

ния (Tress, 1986). При этом особо подчеркивается влияние отца в детстве для психического здоровья пожилых людей.

Когнитивное развитие

Концепция «успешного старения» (Rowe и Kahn, 1998) предполагает различия в качестве жизни пожилых людей, равно как и в их продолжительности жизни. Поиск и понимание причин успешного когнитивного старения, т. е. попытки отсрочить и минимизировать ухудшение функций и способствовать возможностям приобретения новых знаний и навыков, требует изучения и понимания индивидуальных различий в темпах и особенностях возрастных изменений. Одной из фундаментальных проблем самого термина «когнитивное старение» является изначально заложенный в нем негативный аспект. При этом большинство исследований не ставят во главу угла разведение «нормального» старения и патологического.

Для понимания процессов когнитивного старения важно развести компетенции и реализуемые возможности. Первые – это то, что человек может сделать (теоретически), вторые – то, что человек реально демонстрирует, выполняя определенное задание. Так, например, переключение внимания традиционно рассматривалось как одна из наиболее уязвимых когнитивных функций, и многие исследования регистрировали большее время реакции пожилых и старых людей при выполнении таких заданий по сравнению с более молодыми людьми, но недавние исследования (например, Touron, Hertzog, 2004) показали, что задержка в переключении внимания связана с тем, что пожилые люди используют более сложную систему переработки информации, а их «метакогнитивные фильтры» требуют больших ресурсов, в том числе и временных. Кроме того, исследования свидетельствуют, что установки и мотивация оказывают существенное влияние на выполнение когнитивных заданий у пожилых людей, что в конечном счете, сказывается на их результатах. Одним из основных вопросов, стоящих перед учеными, исследующими особенности старения когнитивных функций человека, является вопрос о том, все ли когнитивные функции одинаково подвержены естественным процессам старения, или траектории изменения отдельных функций имеют свою независимую динамику (Zelinski, Lewis, 2003).

Изучение когнитивных функций и личности, как правило, велось раздельно. Однако P. Costa и R. McCrae выдвинули гипотезу о том, что на самом деле когнитивные функции являются 6-м фактором Большой Пятерки. Большинство исследователей признают, что личность харак-

теризуется относительной стабильностью в период поздней зрелости. То же можно сказать и об интеллектуальных функциях. Таким образом, целесообразным кажется изучение соотношения черт личности и интеллектуальных функций в период поздней зрелости для понимания процессов, происходящих с когнитивной сферой в период старения, а также оценки рисков и построения прогнозов когнитивного развития в период геронтогенеза. В частности, склонность к психологическому дистрессу связана с риском для когнитивных функций (Crowe, Andel, Pedersen, Fratiglione, Gatz, 2006); кроме того, личностные характеристики отражаются на поведении, связанном со здоровьем, что в свою очередь отражается на когнитивном функционировании (Roberts, Bogg, 2004).

Таким образом, для понимания особенностей функционирования когнитивной сферы в период геронтогенеза важно понимание следующих особенностей:

- 1) с возрастом усиливается роль жизненного опыта и индивидуальных различий в протекании психических процессов;
- 2) рассматривая «нормальное» когнитивное старение, мы говорим об изменениях, при этом степень снижения тех или иных функций остается дискуссионной, так как формальное снижение когнитивных показателей может быть как результатом инволюционных процессов, так и усложнения процессов обработки информации за счет дополнительных этапов обработки (например, на метакогнитивных уровнях).

Личностное развитие

Исследования личности в период поздней зрелости можно условно разделить на два типа. С одной стороны, существуют убедительные доказательства того, что личность окончательно формируется в период ранней зрелости и остается стабильной и устойчивой на протяжении всей жизни (Costa, McCrae, 1980). Эти исследования большей частью основываются на изучении темпераментных черт личности, относящихся к «большой пятерке»: исследования показывают, что индивидуальные различия в экстраверсии, нейротизме, открытости новому опыту и согласии остаются стабильными в течение периода зрелости. С другой стороны, существуют подтверждения того, что происходят изменения в личности, особенно аспектов «Я» (Markus, Nurius, 1986).

В. Neugarten (1986) показал, что период 50–60 лет является важным поворотным пунктом для личности, периодом пика интроспекции и рефлексии. «Я» играет важную роль в этот период, служа ресурсом

для преодоления физических изменений и социальных стрессов, которые могут возникать в это время. Согласно другим исследованиям, люди с хорошо развитой идентичностью и чувством «Я» способны эффективно функционировать психологически (Lanchman, Bertrand, 2001), а также эффективно регулировать эмоции (Magai, Halpern, 2001) и справляться с изменениями во многих сферах (Aldwin, Levenson 2001, Heckhausen, 2001).

В целом исследования авторов показало, что пожилые люди оценивают себя выше, чем «типичного пожилого человека». Это отчасти объясняется тем, что негативные стереотипы относительно пожилых людей самими пожилыми людьми переоцениваются. С возрастом представления о «типичном пожилом человеке» становятся более позитивными. Это может объясняться тем, что самооценки с возрастом экстернализируются относительно представителей той же социальной группы, к которой принадлежит человек (Clement, Krueger, 2002).

Современные исследования показывают (Heckhausen, Brim, 1997), что пожилые люди различаются не только представлениями о старости, но и тем, как эти представления влияют на самооценку. Чтобы нейтрализовать эффект ассимиляции, пожилые люди могут пытаться развести Я-концепцию и возрастные стереотипы, например, за счет снижения важности негативных аспектов стереотипа (Kling, Ryff, Essex, 1997) или за счет того, что человек не рассматривает себя как «старого» (Heckhausen, Krueger, 1993).

Успешность и удовлетворенность жизнью в период поздней взрослости зависит от очень многих факторов. Например, Рифф обнаружила (Ryff, 1989), что многие пожилые люди определяют свое благополучие с точки зрения ориентации на «другого», по их мнению, благополучен заботливый сострадательный человек, находящийся в хороших отношениях с окружающими. Также было обнаружено, что пожилые люди сохраняют позитивный взгляд на будущее. В частности решающую роль в адаптации к слабеющему здоровью играет социальное сравнение.

Д.Б. Бромлей выделила пять типов приспособления личности к старости.

Конструктивное отношение человека к старости, при котором пожилые и старые люди внутренне уравновешены, имеют хорошее настроение, удовлетворены эмоциональными контактами с окружающими.

Отношение зависимости. Зависимая личность – это человек, подчиненный кому-либо, зависимый от супруга или от своего ребенка, не

имеющий слишком высоких жизненных претензий и благодаря этому охотно уходящий с профессиональной работы.

Оборонительное отношение, для которого характерны: преувеличенная эмоциональная сдержанность, некоторая прямолинейность в своих поступках и привычках, стремление к «самообеспеченности» и неохотное принятие помощи от других.

Отношение враждебности к окружающим. Люди с таким отношением агрессивны и подозрительны, стремятся «переложить» на других вину и ответственность за собственные неудачи, не совсем адекватно оценивают действительность.

Отношение враждебности человека к самому себе. Люди такого типа избегают воспоминаний, потому что в их жизни было много неудач и трудностей. Они пассивны, не бунтуют против собственной старости, лишь безропотно принимают то, что посылает им судьба.

Таким образом, в период поздней взрослости и позднего возраста изменения личности происходят под влиянием двух факторов: внутреннего – единство динамики одних характеристик и стабильности других; и внешнего – взаимодействие и интериоризация взаимоотношений с социумом.

Социальная сфера

В дополнение к физическим и психологическим изменениям период поздней взрослости часто включает переструктурирование социальных ролей, особенно в профессиональной сфере и в сфере семьи. Социальные взаимоотношения с семьей, друзьями, сослуживцами могут быть как источником удовлетворения и положительно влиять на благополучие человека, так и являться источником стресса (Rook, 2003, Walen, Lachman, 2000).

Среди факторов, оказывающих существенное влияние на развитие человека в период поздней взрослости и пожилого возраста, можно назвать влияние возрастных стереотипов. В этой связи выделяют два основных направления в понимании данного феномена. В основе первого направления лежат теории социального сравнения (Wilis, 1981; Wood, 1989) и представления о том, что негативные возрастные стереотипы могут иметь позитивное влияние на самооценку. Так, старение, по мнению авторов, активизирует негативные стереотипы относительно пожилых людей, при этом зачастую сравнение себя с негативным образом дает ресурс для более позитивной оценки себя (например, сравнение со стереотипом немощности пожилых людей может усиливать оценку собственного физического состояния) – эффект контраста.

Темы докладов к семинарам

1. Гетерохронность сенсорно-перцептивных и познавательных функций.
2. Макрохронологический аспект. Факторы долголетия.
3. Структурно-динамический аспект системного подхода.
4. Типы и значение корреляций в психическом развитии (по Шмальгаузену и Ананьеву).
5. Каузальный аспект системного подхода.
6. Роль учебной деятельности в психическом развитии школьника.
7. Теории развития в психодинамическом подходе (А. Фрейд, М. Кляйн, Д. Винникот).
8. Теория привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт).
9. Периодизация Э. Эриксона.
10. Рефлекторная деятельность новорожденного.
11. Кризис новорожденности.
12. Развитие сенсомоторного интеллекта.
13. Особенности и значение общения младенца со взрослыми.
14. Кризис 1 года.
15. Развитие речи в предшкольный период. Обучение иностранному языку (проблема двуязычия в семье).
16. Возможности обучения и развития в раннем детстве. Проблемы раннего развития.
17. Психология игры. Роль игры в развитии ребенка.
18. Психологическая готовность к школе.
19. Психология педагогической оценки.
20. Адаптация к школе у младшего школьника.
21. Основные модели и классические исследования кризиса подросткового возраста.
22. Особенности Я-концепции подростка.
23. Понятие и стадии идентичности (по Эриксону и Марсия).
24. Специфика проявления самосознания в подростковом и юношеском возрасте.
25. Развитие творческой продуктивности.
26. Кризисы периода взрослости.
27. Стил жизни в концепции Адлера.
28. Самоактуализация и ее предпосылки в концепции Маслоу.
29. Социальный аспект старения.
30. Витаякт.
31. Типы отношения (приспособления к старости) (И.С. Кон, Д.Б. Бромлей).

Литература ко всему курсу

- Аверин В.А.* Психология детей и подростков. СПб., 1998.
Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
Балакишина Ж.А. Психология развития и возрастная психология. СПб., 2007.
Берк Л. Развитие ребенка. СПб., 2006.
Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982–1984.
Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб., 2006.
Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1998.
Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 1996.
Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
Психология человека: от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. СПб., 2002.
Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. СПб., 2002.
Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1989.

Литература к отдельным темам

Системный подход в психологии развития и возрастной психологии

- Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб., 2002.
Балакишина Ж.А. Типы изменчивости интеллекта и личности в период их становления (на примере подростков): Автореф. канд. дис. СПб., 1995.
Биологическое и социальное в развитии человека / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. М., 1977.
Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 1999.
Карсаевская Т.В. Социальная и биологическая обусловленность изменений в психическом развитии человека. Л., 1970.
Онтопсихология / Под ред. А.А. Крылова, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 2003.
Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
Нагорный А.В. Проблемы старения и долголетия М., 1963. Гл. 2.
Рыбалко Е.Ф. О генетических уровнях социализации // Вестн. Ленингр. ун-та. Л., 1973. № 5.
Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

Теории психического развития человека

- Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1980.
Боулби Дж. Привязанность. Пер. с англ. М., 2003.
Возрастная периодизация жизненного цикла человека // Хрестоматия по психологии развития / Под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М., 2005.

- Обухова Л.Ф.* Детская психология: Теория, факты, проблемы. М., 1995.
- Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. М., 1991.
- Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 16–20.
- Эриксон Э.* Детство и общество. СПб., 1995.

Психическое развитие ребенка в пренатальный период

- Бертин А.* Воспитание в утробе матери или рассказ об упущенных возможностях. СПб., 1992.
- Добряков И.В.* Перинатальная психология. СПб., 2009.
- Дольто-Толич К.* На путях рождения: о гаптономическом сопровождении человека. Ижевск, 2003.
- Захаров А.И.* Ребенок до рождения. СПб., 1998.
- Мещерякова С.Ю.* Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5.
- Султанова А.С.* Развитие психики ребенка в пренатальном периоде // Хрестоматия по перинатальной психологии / Сост. А.Н. Васина. М., 2005.
- Филиппова Г.Г.* Психология материнства. М., 2002.
- Чичерина Н.А.* Воспитание до рождения: Книга о пренатальном воспитании будущих детей и настоящих родителей. М., 2007.

Период новорожденности

- Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. М., 1985.
- Мещерякова С.Ю.* Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и общении со взрослым // Вопросы психологии. 1975. № 5. С. 81–89.
- Пейпер А.* Особенности деятельности мозга ребенка. М., 1962.
- Смирнова Е.О.* Детская психология. СПб., 2009.
- Физиология ВНД ребенка* / Под ред. З.И. Коларовой. М., 1968. Гл. 2–4, 6.

Младенческий период

- Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю.* Вы и младенец. М., 1991.
- Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. М., 1985.
- Заззо Р.П.* Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. 1967. № 2. С. 11–24.
- Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
- Мухамедрахимов Р.Ж.* Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб., 2003.
- Смирнова Е.О.* Детская психология. СПб., 2009.
- Тонкова-Ямпольская Р.В.* Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни // Вопросы психологии. 1968. № 3.
- Флейвелл Дж.* Генетическая психология Ж. Пиаже. М., 1967.

Период раннего детства

- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Гизатулина Д.Х.* Формирование познавательных функций в раннем онтогенезе: Автореф. канд. дис. Л., 1984.
- Дольто Ф.* На стороне ребенка. Екатеринбург, 2004.
- Ибука М.* После 3-х уже поздно. СПб., 1993.
- Косякова О.О.* Психология раннего и дошкольного возраста. Ростов н/Д, 2007.
- Смирнова Е.О.* Детская психология. СПб., 2009.
- Флейвелл Дж.* Генетическая психология Ж. Пиаже. М., 1967.

Дошкольный период

- Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Хрестоматия по психологии развития / Под ред. Л.А. Головей, Т.В. Прохоренко СПб., 2000.
- Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. СПб., 2007.
- Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
- Психология дошкольника: Методич. указ. / Сост. Ж.А. Балакшина. СПб., 2000.*
- Реан А.А., Костромина С.Н.* Как подготовить ребенка к школе. СПб., 1998.
- Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.
- Эльконин Д.Б.* Развитие игры в дошкольном возрасте. Игра и психическое развитие // Хрестоматия по психологии развития / Под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой.

Младший школьный возраст

- Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2 // Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. М., 1980.
- Давыдов В.В., Маркова А.К.* Развитие мышления в школьном возрасте // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1978. С. 295–316.
- Люблинская А.А.* Учителю о психологии младшего школьника». М., 1977.
- Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности младшего школьника. М., 1988.
- Вопросы психологии личности школьника // Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. М., 1961.*
- Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.*
- Овчарова Р.В.* Практическая психология в начальной школе. М., 1966.
- Развитие личности ребенка от 7 до 11. Екатеринбург, 2006. С. 176–196.*

Подростковый возраст

- Байярд Р.Т., Байярд Д.* Ваш беспокойный подросток. М., 1991.
- Дольто Ф.* На стороне подростка. Екатеринбург, 2004.

- Кле М.* Психология подростка. М., 1991.
Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980.
Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
Психология подростка / Под ред. А.А. Реана. М., 2003.
Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1987.
Психология современного подростка / Под ред. Л.А. Регуш. СПб., 2005.
Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 1997.
Реммидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., 1994.

Юношеский возраст

- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. Гл. 5. Я-концепция в юности. С. 169–225.
Волков Б.С. Психология ранней юности. М., 2001.
Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
Гаврилова Т.А. Новые исследования особенностей подросткового и юношеского возраста // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 152–157.
Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л., 1988. Гл. «Особенности психологии юношеского возраста». С. 364–377.
Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. М., 1991.
Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2004.
Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983. С. 31–78.
Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2010.
Реммидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Пер. с нем. М., 1994.
Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.
Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М., 1996.

Период взрослости

- Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека. М., 1998.
Гомезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология. Личность от молодости до старости. М., 2001.
Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. М., 2000.
Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1995.
Онтопсихология: Учебное пособие / Под ред. А.А. Крылова, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 2003.
Проблемы общей акмеологии / Под ред. А. Реана, СПб., 2000.
Психология развития: Хрестоматия / Под ред. Л.А. Головей. СПб., 2001.

Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой. М., 1977.
Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. СПб., 2000.

Период геронтогенеза

Аверин В.А. Психология среднего возраста, старения, смерти / Под ред. А.А. Реана. М., 2003.
Александрова М.Д. Очерки психофизиологии старения. Л., 1965.
Александрова Н.Х. Субъектность на поздних этапах онтогенеза. Нижний Новгород, 2000.
Глуханюк Н.С., Гершкович Т.Б. Поздний возраст и стратегии его освоения. М., 2003.
Кулешова Л.Н. Помощь пожилым людям // Психологическая помощь и консультирование / Под ред. М.К. Тутушкиной. СПб., 1998. С. 147–198.
Максимова С.Г. Социально-психологические особенности личности позднего возраста. Барнаул, 1998.
Онтопсихология: Учеб. пособие/ Под ред. А.А. Крылова, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 2003.
Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. СПб., 2002.
Сухобская Г.С., Божко Н.М. Пожилой человек в современном мире. СПб., 1999.
Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни. Л., 1988.

Содержание

Раздел I. Основные понятия и теоретические подходы к изучению возрастного развития психики человека	
<i>Тема 1.</i> Введение в психологию развития и возрастную психологию	3
<i>Тема 2.</i> Методы психологии развития	6
<i>Тема 3.</i> Системный подход в психологии развития и возрастной психологии	8
<i>Тема 4.</i> Теории психического развития человека.....	13
Раздел II. Психологическая характеристика возрастных периодов жизненного цикла человека	
<i>Тема 5.</i> Психическое развитие ребенка в пренатальный период	25
<i>Тема 6.</i> Период новорожденности	28
<i>Тема 7.</i> Младенческий период	33
<i>Тема 8.</i> Период раннего детства	37
<i>Тема 9.</i> Дошкольный период.....	44
<i>Тема 10.</i> Младший школьный возраст	51
Подростковый возраст.....	56
Юношеский возраст.....	62
Период взрослости.....	67
Период геронтогенеза.....	75
Темы докладов к семинарам	82
Литература ко всему курсу	83
Литература к отдельным параграфам.....	–

Учебное издание

Светлана Станиславовна Савеньшева
Виктория Евгеньевна Василенко
Ольга Юрьевна Стрижицкая

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методическое пособие

Редактор *Н.Г. Михайлова*

Подписано в печать с оригинала-макета 27.12.2010. Формат 60×84/16.

Усл. печ. л. 5,34. Уч.-изд. л. 4,63. Тираж 100 экз. Заказ №

Факультет психологии СПбГУ.

199034, С.-Петербург, наб. Макарова, д. 6.

Типография Издательства С.-Петербургского университета.

199061, С.-Петербург, Средний пр., д. 41.