

Психологический
лексикон
Энциклопедический
словарь



Психология развития





Психология развития

Венгер Александр Леонидович

Доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии Международного
университета «Дубна».

Ученик известного отечественного
психолога Д. Б. Эльконина.

Автор 13 книг, в том числе:

«Домашняя школа мышления», 1982–1985;

«Особенности психического развития детей
6–7-летнего возраста», 1988;

«На что жалуетесь? Выявление и коррекция
неблагоприятных вариантов развития
личности детей и подростков», 2000;

«Психологическое консультирование
и диагностика», 2001; «Психологические
рисуночные тесты», 2002 и др.

Более 20 его работ опубликованы
на иностранных языках.

ISBN 5-9292-0145-5



9 795929 201454 >

**Психологический
лексикон
Энциклопедический
словарь
в шести томах**

Под общей редакцией А.В. Петровского

Редактор-составитель Л.А. Карпенко

УДК 159.9
ББК88
П86

П 86 Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005.

ISBN 5-9292-0136-6

Психологический лексикон — первое в России справочное издание, состоящее из серии словарей по основным направлениям психологической науки. Серия включает тома: «Общая психология», «Социальная психология», «Психология развития», «Психофизиология», «Клиническая психология», «История психологии в лицах. Персоналии». В создании словарей, содержащих около 2500 статей, приняло участие более четырехсот специалистов.

Психологический лексикон рассчитан на широкий круг читателей, интересующихся проблематикой психологии, но особое значение имеет для студентов, аспирантов и преподавателей психологических факультетов университетов и вузов, в учебный план которых включены психологические дисциплины.

© А.В. Петровский, проект «Психологический лексикон»,
общее редактирование, 2005

© Л.А. Карпенко, составление, общее редактирование, 2005
© ООО «ПЕР СЭ», оригинал-макет, оформление, 2005

ISBN 5-9292-0136-6

Психология развития

Словарь

Редактор А.Л. Венгер



Москва— Санкт-Петербург
2005

УДК 159.9
ББК88
П86

П 86 Психология развития. Словарь / Под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005. - 176 с.

ISBN 5-9292-0145-5 (ПЕР СЭ)

ISBN 5-9268-0340-3 (ООО «Речь»)

Словарь «Психология развития» охватывает понятия и категории, относящиеся к наиболее широкому кругу процессов развития психики в онтогенезе и филогенезе. Некоторые из этих понятий специфичны для психологии развития, другие же используются и в общей психологии, но применительно к проблемам психического развития несколько меняют свой смысл или приобретают дополнительный. Большое внимание уделено прикладным областям психологии развития и понятиям, относящимся к психологической практике.

© А.В. Петровский, общее редактирование, 2005

© Л.А. Карпенко, составление, редактирование, 2005

® А Л Венгер Р > 2005

© Коллектив авторов, статьи, 2005

© 0 0 0 << ПЕР СЭ >> „ригинал-макет, оформление, 2005

ISBN S 999? 014-5 S

^ ii

Содержание

Предисловие.....	7
Раздел 1. Основные категории психологии развития.....	9
Раздел 2. Отрасли, направления, концепции.....	21
Раздел 3. Общие понятия и теоретические проблемы психологии развития. . . .	48
Раздел 4. Методы исследования в психологии развития.....	74
Раздел 5. Психическое развитие в онтогенезе.....	83
Раздел 6. Характеристика отдельных возрастных периодов.....	119
Раздел 7. Индивидуальные особенности психического развития и практические задачи психологии развития.....	130
Раздел 8. Проблемы и понятия педагогической психологии.....	148
Раздел 9. Развитие психики в филогенезе. Зоопсихология.....	163

Психологический лексикон — первое в России справочно-энциклопедическое издание, включающее серию словарей по отдельным направлениям психологической науки. Идея создания подобного справочника возникла у А.В. Петровского, который обратил внимание на недостаточную обеспеченность факультетов психологии вузов методической и учебно-справочной литературой. Опираясь на опыт ранее изданных под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского психологических словарей (1985, 1990, 1998), а также на материалы разрабатываемой Психологической энциклопедии, было решено выпустить серию из шести словарей с возможным ее продолжением.

В общей сложности словари «Психологического лексикона» содержат около 2500 статей, в которых отражены базовые понятия и термины соответствующих направлений психологии. В создании словарных текстов приняло участие более четырехсот ведущих специалистов в разных областях психологической науки.

Отличительной особенностью словарей «Психологического лексикона» является организация терминологии в разделы, соответствующие предметной структуре данного направления психологии. Внутри каждого раздела статьи располагаются в алфавитном порядке, в конце каждой статьи указывается фамилия автора. Словари сопровождаются предметными указателями, в которых вся терминология данного тома приводится в алфавитном порядке с указанием страницы и раздела, к которому относится термин. Приводится также общий список авторов данного словаря.

В состав «Психологического лексикона» входят тома: «Общая психология» /Редактор — академик РАО, докт. психол. наук, А.В. Петровский; «Социальная психология» /Редактор — чл.-кор. РАО, докт. психол. наук, М.Ю. Кондратьев; «Психология развития» /Редактор — докт. психол. наук, А.Л. Венгер; «Психофизиология» /Редакторы и авторы — академик РАО, докт. биол. наук, М.М. Безруких; академик РАО, докт. биол. наук, Д.А. Фарбер; «Клиническая психология» /Редактор — докт. психол. наук, Н.Д. Творогова; «История психологии в лицах. Персоналии» /Редактор — канд. психол. наук, Л.А. Карпенко.

Последний том имеет свою специфику и структурно отличается от других словарей. История психологии в нем рассматривается не в русле направлений психологии, а сквозь призму личных биографий и научного вклада отечественных и зарубежных ученых. Персоналии располагаются в алфавитном порядке, в конце каждой статьи указывается ее автор. В конце тома приводится общий алфавитный указатель статей, общий список авторов и информационно-аналитический указатель.

Психологический лексикон рассчитан на широкий круг читателей, интересующихся проблематикой психологии, но особое значение имеет для студентов, аспирантов и преподавателей психологических факультетов вузов, в учебный план которых включены психологические дисциплины.

Редакторы «Психологического лексикона» выражают искреннюю признательность и благодарят: академика РАО Б.М. Бим-Бада, который, являясь ректором Университета Российской академии образования, оказал неоценимую помощь и поддержку при подготовке «Психологического лексикона»; академика РАО В.В. Рубцова, директора Психологического института РАО, за содействие в работе над «Психологическим лексиконом»; руководство РГНФ за финансовую поддержку в рамках проекта «Психологическая энциклопедия» (проект № 96-03-04320), а также благодарят за творческий научный труд авторов статей и всех сотрудников, помогавших выходу «Психологического лексикона» в свет.

Предисловие

В настоящем томе представлены понятия и термины, относящиеся к проблемам развития психики. Некоторые из них специфичны для психологии развития («онтогенез», «развитие личности», «возраст» и т.п.), другие же используются и в общей психологии, но применительно к проблемам психического развития несколько меняют свой смысл (или приобретают дополнительный). В последнем случае понятие дается с соответствующим уточнением (например: «Общение (в психологии развития)» или «Деятельность детская»). В современной отечественной науке еще не установилось однозначное понимание того, какой именно круг проблем и понятий принадлежит к сфере интересов психологии развития. Широко распространено соотношение этой ветви психологической науки только с проблемами развития психики в онтогенезе (т.е. в течение жизни отдельного индивида). Наряду с этим, существует и расширительное толкование понятия «психология развития», относящее к этой области все процессы развития психики — в том числе филогенетического (т.е. в процессе эволюции животного мира и на протяжении истории человечества). Мы постарались охватить понятия, относящиеся к наиболее широкому кругу процессов развития психики.

Том открывается разделом «Основные категории психологии развития», в котором собраны основополагающие понятия, используемые представителями самых разных школ и научных направлений. Многие из этих понятий используются не только в психологии, но выступают также в качестве биологических, социологических, исторических или общенаучных категорий. В настоящем издании мы выделяем их психологическое содержание, не пытаясь дать исчерпывающих общенаучных определений.

В следующем разделе — «Научные отрасли, направления, концепции» — представлены наиболее значимые подразделы психологии развития и некоторых смежных научных дисциплин, а также отдельные научные школы, внесшие существенный вклад в изучение проблем психического развития. Направления разной степени общности и значимости даны рядоположенно. Мы не ставили своей целью создать какую-либо собственную систематику научных отраслей и направлений, а старались отразить многообразие подходов, реально существующих на сегодняшний день.

Раздел «Общие понятия и теоретические проблемы психологии развития» посвящен раскрытию содержания терминов и понятий, разработанных в рамках различных психологических школ и характеризующих процессы психического развития с разных, подчас противоречащих друг другу позиций. Наиболее широко представлены понятия, обязанные своим происхождением работам отечественных психологов. Наряду с классическими, устоявшимися понятиями, в этом разделе отражены также более современные, еще только входящие в массовый научный обиход.

Отдельный раздел — «Методы исследования в психологии развития» — знакомит читателя с некоторыми наиболее общими методами научной и практической деятельности в этой области. В задачу настоящего издания не входило описание конкретных методик, количество которых сегодня чрезвычайно велико. Этой теме посвящено большое число специальных обзорных работ, широко представленных на отечественном книжном рынке. Вместе с тем, мы сочли нужным привести краткую характеристику отдельных наиболее классических методик (как, например, тестов Бине).

Раздел «Направления психического развития в онтогенезе» отражает линии психического развития, не ограничивающиеся каким-либо отдельным возрастным периодом. Частные психологические характеристики, относящиеся к отдельному периоду или к смежным периодам, отражены в следующем разделе — «Отдельные стадии и показатели психического развития в онтогенезе». Обобщенным описаниям возрастных особенностей на разных ступенях онтогенеза посвящен раздел «Характеристика отдельных возрастных периодов». Эти три раздела частично пересекаются, и отнесение понятия к тому или иному из них неизбежно страдает некоторым субъективизмом.

Объектами практической деятельности психолога являются отдельные индивиды и группы, в отличие от собственно научной деятельности, в большей мере связанной с изучением общих закономерностей психического развития. Это, а также малая разработанность теоретических проблем дифференциальной психологии развития побудило нас создать комплексный раздел «Индивидуальные особенности психического развития и практические задачи психологии развития».

Другой аспект практического применения теорий и методов, созданных в русле психологии развития, представлен прикладными исследованиями, относящимися к проблемам обучения и воспитания. Эта область исследований уже довольно давно выделилась в относительно четко очерченную самостоятельную дисциплину, понятия и термины которой собраны в разделе «Проблемы и понятия педагогической психологии». Важно отметить существенное различие между практической психологией развития, с одной стороны, и педагогической психологией — с другой. В первом случае психолог непосредственно проводит практическую работу, во втором — выступает в качестве разработчика методов, адресованных, вообще говоря, специалистам из другой области (педагогам в самом широком смысле этого слова).

Том завершается разделом «Развитие психики в филогенезе. Зоопсихология», который представляет понятия и термины, отражающие развитие психики в процессе эволюции животного мира. Они разработаны частично в таких отраслях психологии как зоопсихология и сравнительная психология, частично — в смежных дисциплинах (зоология, этология). Многие из этих понятий являются «дубликатами» соответствующих понятий, используемых применительно к общим проблемам психического развития. В данном разделе они сопровождаются необходимыми уточняющими определениями (как, например, понятие «Игры животных», соответствующее понятию «Игра» из раздела «Общие понятия и теоретические проблемы психологии развития»).

А.Л. Венгер

Основные категории психологии развития

Адаптация (в психологии развития) (лат. *adaptare* — приспособлять) — заимствованное из биологии представление о процессе развития (в частности, психического) как все более совершенном уравнивании организма со средой. Это представление является общепринятым применительно к развитию психики в филогенезе; ряд исследователей переносят его и на развитие психики в онтогенезе. Применительно к онтогенетическому развитию оно наиболее последовательно разработано в концепции Ж. Пиаже. Для Пиаже интеллект есть *A.*, т.е. то, «что обеспечивает равновесие между воздействием организма на среду и обратным воздействием среды». Согласно его взглядам, *A.* достигается благодаря взаимодействию двух взаимодополняющих процессов: ассимиляции (т.е. применения имеющихся у индивида схем действия к новым объектам) и аккомодации (видоизменения схем в соответствии с особенностями объектов). Сведение онтогенетического развития к процессам *A.* неоднократно подвергалось критике со стороны представителей других психологических направлений.

А.Л. Венгер

Адаптация социальная (в психологии развития) [лат. *adaptare* — приспособлять; *socialis* — общественный] — процесс и результат приспособления ребенка к жизни в обществе. Первоначально (в младенческом возрасте) общество представлено для ребенка непосредственным

семейным окружением. Этот этап *A. с.* определяется установлением эмоциональных контактов младенца с близкими взрослыми (прежде всего, с матерью). Позднее все большую роль в жизни и развитии ребенка начинает играть более широкое социальное окружение: другие взрослые и сверстники, с которыми он сталкивается в тех или иных ситуациях. Новый уровень *A. с.* связан с поступлением ребенка в образовательно-воспитательные учреждения — в детский сад и, особенно, в школу. Между *A. с.* ребенка и его психическим развитием существует двусторонняя связь. С одной стороны, успешная *A. с.* возможна только благодаря достижению определенного уровня психического развития. С другой стороны, само психическое развитие может нормально осуществляться только при условии достаточно успешной *A. с.*

А.Л. Венгер

Активность (в психологии развития) [лат. *actīvus* — деятельный] — категория, отражающая асимметричность отношений между субъектом и объектом (средой). *A. с.* субъекта проявляется в том, что он сам является источником изменений, как происходящих с ним, так и вызываемых им в объекте. Основные формы *A.*, рассматриваемые в психологии развития, — это деятельность и поведение субъекта, а также его общение с другими людьми. В последнем случае в качестве субъектов *A.* выступают оба общающихся индивида. Различные формы *A.* ребен-

ка служат движущей силой его психического развития. Снижение уровня А. (пассивность) приводит к замедлению или искажению развития.

А.Л. Венгер

Антропогенез (психологический аспект) [греч. anthropos — человек + genesis — происхождение] — процесс происхождения и развития человека. В качестве исходной точки этого процесса принято рассматривать начало четвертичного периода, когда началось становление современного человека как биологического вида. В начальном периоде А. совершался по общим законам биологической эволюции, однако чем далее, тем большее значение для него приобретали социальные факторы (общение и совместный труд людей).

К.Э. Фабри

Возраст (в психологии) — категория, служащая для обозначения относительно ограниченных временных характеристик индивидуального развития. В отличие от хронологического В., выражающего длительность существования индивида с момента его рождения, понятие психологического В. обозначает определенную, качественно своеобразную степень онтогенетического развития, обусловливаемую закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющую конкретно-историческое происхождение. Попытка системного анализа категории психологического В. принадлежит Л.С. Выготскому. Ключевыми его характеристиками он считал социальную ситуацию развития, отражающую место ребенка в системе общественных отношений, деятельность ребенка, новообразования в сфере сознания и личности.

Процесс перехода от одной возрастной ступени к другой предполагает глубокое преобразование всех названных структурных компонентов психологического В. и может сопровождаться более или менее выраженными конфликтами, противоречиями. В нормативно-ценностном плане, приобретающем особое значение за пределами детства, каждый В. характеризуется специфическими жизненными

задачами, от своевременного решения которых зависит как личностное развитие в целом, так и успешность перехода на следующий возрастной этап (например, выбор профессии и профессиональная подготовка, создание семьи и др.).

С ходом возрастного развития связаны и необратимые психофизиологические изменения. Однако тесно взаимосвязанные между собой линии физического (физиологического), психического и социального развития индивида могут не совпадать во времени. Неравномерность темпа развития указанных сторон приводит к нередким расхождениям в степени физической, психологической и социальной зрелости индивида, обуславливая явления акселерации, асинхронии психического развития, психофизического и личностного инфантилизма и др. Хронологические границы В. заметно варьируют в зависимости от социокультурных, экономических и других факторов. Необходимо различать процессы возрастного (онтогенетического) и функционального развития (в рамках отдельных психических процессов) (А.В. Запорожец). Для последнего характерны относительно частые, парциальные изменения, накопление которых, однако, и создает предпосылки для качественных возрастных сдвигов в детском сознании и личности.

В ряде концепций В. рассматривается как «суммация разнородных явлений роста, общесоматического, полового и нервно-психического созревания, зрелости и старения, конвергируемых со многими сложными явлениями общественно-экономического развития человека в конкретных исторических условиях» (Б.Г. Ананьев). В современной психологии подчеркивается необходимость междисциплинарного подхода в исследованиях возрастных особенностей психики. Возрастные ступени отличаются относительно, условной усредненностью, что не исключает, однако, индивидуального своеобразия психического облика человека. Возрастная характеристика развития личности отражает определенную систему требований, предъявляемых обществом к человеку на том или ином этапе его жизни, и сущ-

ность его отношений с окружающими, его общественное положение. Специфические характеристики В. определяются особенностями вхождения ребенка в группы разного уровня развития и в учебно-воспитательные учреждения, изменением характера воспитания в семье, формированием новых видов и типов деятельности, обеспечивающих освоение ребенком общественного опыта, системы сложившихся знаний, норм и правил человеческой деятельности, а также особенностями физиологического развития.

Понятие возрастных особенностей, возрастных границ не имеет абсолютно значения — границы В. подвижны, изменчивы, имеют конкретно-исторический характер и не совпадают в различных социально-экономических условиях развития личности. В психологии принимаются различные по принципам построения концепции возрастной периодизации. Так, в 20-е годы XX в. складывались концепции развития психики, ориентированные на анатомо-физиологические изменения организма ребенка (П.П. Блонский и др.). В 70-е годы Д.Б. Элькониним была предложена периодизация развития психики, основанная на смене фиксированных для каждого возраста ведущих видов деятельности: игры (дошкольники), обучения (младшие школьники), интимно-личного общения (подростки), учебно-профессиональной деятельности (юноши). В 80-е годы А.В. Петровский предложил концепцию возрастной периодизации развития личности, которая определяется типом деятельностно-опосредствованных отношений индивида с наиболее референтными для него группами. Безотносительно к решению вопроса о детерминации возрастных особенностей, концепция возрастной периодизации в основном отражают единую точку зрения психологов на определение границ возрастных этапов.

Г.В.Бурменская, А.В.Петровский

Воспитание (психологический аспект) — 1) в широком смысле — процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни

ни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в т.ч. специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов; 2) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования. В обоих этих значениях В. представляет собой взаимодействие внутренних, психических процессов, связанных с активным полаганием себя вовне, самовоспитанием, саморазвитием и самореализацией, и внешних влияний; результатом такого взаимодействия выступает индивидуальность человека как уникальный сплав интеллектуального и социокультурного знания, переживания и опыта. Содержательная характеристика В. воплощается в конечном счете в категориях права, морали и нравственности. Любой вид деятельности человека имеет нравственный аспект, которому нельзя научиться, но можно воспитать, пережить чувством, опытом в процессе совершения им собственных поступков.

В отличие от обучения, опирающегося прежде всего на логику и когнитивные процессы, в В. преобладают эмоциональный, ценностно-ориентационный, отношенческий, поведенческий компоненты активности, вырабатывающие в человеке моральные принципы, ценности, установки, черты характера, систему отношений к природе, обществу, труду, другим людям и к самому себе. Обучение имеет дело преимущественно с искусственными — символическими, знаковыми, модельными объектами и системами; В. опирается на реальные межличностные отношения, социальные процессы и явления общечеловеческой и национальной культуры как естественные события окружающей человека действительности, способные вызывать эмоциональные переживания, на живую природу. В. не сводится к целенаправленному и планомерному воздействию на сознание и поведение человека в системе образования, но означает все процессы трансляции национальной культуры — стихийной (влияние

улицы, сверстников, бытовых и профессиональных отношений, общения с другими людьми), полустихийной (искусство, семья, средства массовой информации), относительно целенаправленной (законы, правовые нормы, школа, церковь и др.). Нравственное содержание составляет основу гуманизации образовательного процесса, поскольку выражает культурную норму социальности человека. Критерием нравственности является его моральное самосознание и практика поведения.

А.А.Вербицкий

Детство — термин, обозначающий начальные этапы онтогенеза; период развития ребенка от рождения до подросткового возраста, т.е. до 11-12 лет. Формирование современных представлений о детстве как качественно своеобразном отрезке человеческого онтогенеза происходило постепенно и заняло значительный исторический период. В середине XVIII в. в работах Ж.Ж. Руссо был провозглашен знаменитый тезис о том, что «ребенок не есть маленький взрослый», однако его содержательное раскрытие стало возможным значительно позже и было связано с началом систематических наблюдений за ходом детского развития (Ч. Дарвин, В. Прейер), появлением различных методов исследования психики ребенка (З. Фрейд, Ж. Пиаже и др.), а также с активным проникновением в психологию идей культурно-исторического развития (Л.С. Выготский).

Данные этнографических, социологических и психологических исследований развития детей в обществах различного типа способствовали преодолению господствовавших на протяжении многих веков представлений о детстве как «натуральной стадии», обладающей некими «универсальными» для всех времен и народов свойствами, а также отказу от необоснованного уподобления детства человеческого ребенка детству животных. Значительный вклад в накопление фактических сведений о своеобразии развития детей, растущих в различных культурах и обособленных этнических группах, принадлежат представителям школы культур-

ной антропологии (М. Мид, R. Benedict и др.). С середины XX в. эта линия исследований получила мощное развитие в рамках кросс-культурного направления в психологии. Сравнительное изучение разных сторон развития детей из многих стран мира принесло богатейший материал, показывающий сложную взаимосвязанность социально-экономических и экологических факторов жизни общества, с одной стороны, особенностей практикуемых в нем форм семейного и общественного воспитания, с другой, и своеобразия черт психики, личности, характерных для представителей данного общества, с третьей (Э. Эриксон, P. Aries, J. Whiting, M. Ainsworth и др.).

В отечественной науке мысль об историческом происхождении и развитии детства впервые прозвучала в 30-х годах нашего столетия в трудах П.П. Блонского и Л.С. Выготского. Позднее появились работы, убедительно показывающие, что, будучи социокультурным, а не чисто биологическим феноменом, Д. имеет свою историю и носит конкретно-исторический характер (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.С. Кон). Это значит, что различные типы общества имеют и разные типы Д., с неодинаковой длительностью и числом «ступенек» возрастной «лестницы», а главное, с разным содержанием процессов формирования психики ребенка, его личностных особенностей.

Основная социальная функция Д. состоит в подготовке подрастающего поколения к взрослой, самостоятельной жизни в обществе и производительному труду. В конечном счете, именно уровень социально-экономического и культурного развития общества определяет специфику возрастной дифференциации детства, его продолжительность и качественное своеобразие. Одной из наиболее ярких иллюстраций этого может служить значительное удлинение и качественное изменение Д., произошедшее в последние полтора столетия в промышленно развитых странах. Если в XIX в. дети крестьян, как правило, не имели школьного периода Д., начиная вести практически взрослую трудовую жизнь в шесть-восемь

лет, то в сегодняшнем обществе вступление молодого человека в самостоятельную жизнь нередко сдвигается на начало, а то и середину третьего десятилетия жизни. Столь значительные изменения в сроках наступления социально-психологической зрелости индивида происходили по мере возникновения новых по своим функциям этапов онтогенетического развития: младшего школьного, подросткового возрастов и юности, которые, как показывают кросс-культурные исследования, имеют место не в любом обществе, а только в индустриально высоко развитых странах.

На основе разнообразного этнографического и антропологического материала Д.Б. Эльконин реконструировал процессы эволюции Д. на ранних этапах истории человечества, показав, в частности, условия возникновения таких ступеней онтогенеза, как период игр-упражнений и период ролевой игры. При этом важнейшей, с психологической точки зрения, стороной преобразования детской жизни было изменение места ребенка в системе общественного разделения труда, а вместе с ним — и всего характера взаимоотношений с другими членами семьи и общества. Таким образом, культурно-исторический подход к анализу современного Д. позволяет рассматривать его как результат сложного развития, идущего по линии структурной дифференциации и обогащения социально-психологических функций. Примечательно, что новые возрастные этапы не обязательно «добавляются» к уже существующим, но могут «вклиниваться» между ранее оформившимися возрастными ступенями. На характер и содержание отдельных периодов Д. оказывают влияние также конкретные социально-экономические и этнокультурные особенности общества, в котором растет ребенок, его принадлежность к тому или иному социальному классу, принятая система общественного воспитания.

Центральное психологическое содержание Д. как начального и наиболее ответственного отрезка онтогенеза по-разному рассматривается представителями

разных теоретических направлений (бихевиоризм, фрейдизм и др.). В отечественной психологии наиболее принята точка зрения, согласно которой внутри последовательно сменяющих друг друга на разных стадиях онтогенеза видов детской деятельности (общения, предметных манипуляций, игры, учения и др.) происходит воспроизведение (присвоение)ребенком исторически сложившихся человеческих способностей. Этот процесс лежит в основе формирования индивидуальной системы способностей и потребностей ребенка, его целостной личности.

Современная наука располагает многочисленными данными о том, что складывающиеся в Д. психологические новообразования имеют непреходящее, «абсолютное», по выражению А.В. Запорожца, значение для развития фактически всех сторон человеческой психики и личности. В осознании данного положения большую роль сыграло исследование влияния ранней психической депривации (частичного или полного лишения ребенка необходимых условий) на ход последующего развития (Н.М. Щелованов, J. Bowlby, R. Spitz и др.), а также открытие сензитивных периодов Д. — особых временных отрезков онтогенеза, характеризующихся повышенной чувствительностью развивающегося индивида к определенному роду воздействий, а также оптимальными возможностями формирования тех или иных способностей. К настоящему времени накоплены серьезные факты, свидетельствующие о том, что не только условия грубой депривации в детском возрасте накладывают на формирующуюся психику, личность свой неизгладимый отпечаток, но и многие весьма тонкие особенности эмоциональных взаимоотношений ребенка с близкими людьми (например, степень эмоционального принятия малыша матерью, ее чуткость и многие другие качества). Точно так же и возможности для активного общения и взаимодействия самого ребенка с окружающим миром и начинающее формироваться уже в младенчестве представление о себе (образ Я) оказывают глубокое влияние на все последующие этапы становления его психики, личности в целом. В за-

висимости от степени соответствия оптимальным возрастным вариантам развития они могут как нести в себе опасность последующих нарушений, так и служить прочной основой процесса становления здоровой и творческой личности. Организация контроля за полноценностью условий и ходом психического развития в детском возрасте составляет важнейшую практическую задачу психологии развития.

Г. В. Бурменская

Деятельность детская — основная форма активности ребенка и основной источник развития психики в процессе онтогенеза. Потребность в активной деятельности является одной из главных потребностей ребенка. В детстве она приобретает несколько «ликов», и у детей формируется несколько видов деятельности. В ходе Д. д. происходит усвоение общественного опыта, обогащаются формы познания мира, совершенствуются психические процессы. Д. д. совершается в сотрудничестве со взрослым, хотя отдельные ее акты (действия) могут осуществляться ребенком и индивидуально.

А. Г. Ружская

Интериоризация [лат. interior — внутренний] — формирование структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. Понятие И. было введено французскими психологами (П. Жане, Ж. Пиаже, А. Валлон и др.). В аналогичном смысле И. понимали и представители символического интеракционизма. В культурно-исторической теории психического развития, разработанной Л.С. Выготским, И. («вращивание») рассматривается как общий механизм формирования высших психических функций, принципиально отличающих психику человека от психики животных. В психоанализе развито близкое к понятию И. представление о процессе интроекции. Оно используется при объяснении того, каким образом в онтогенезе и филогенезе структура межиндивидуальных отношений переходит «внутрь» психики. Благодаря этому процессу формируется структура бессознательного (индивидуального или

коллективного), в свою очередь определяющая структуру сознания.

Л. А. Радзиховский

Кризисы возрастные [греч. krisis — решение, поворотный пункт] — особые, относительно непродолжительные по времени периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями. В отличие от кризисов невротического или травматического генеза, К. в. относятся к нормативным процессам, необходимым для нормального поступательного хода личностного развития (Л.С. Выготский, Э. Эриксон). Это значит, что К. в. закономерно возникают при переходе человека от одной возрастной ступени к другой и связаны с системными качественными преобразованиями в сфере его социальных отношений, деятельности и сознания. Впервые важнейшее значение К. в. было подчеркнуто Л.С. Выготским. В связи с разработкой проблемы периодизации психического развития ребенка он писал, что «если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа».

К числу кризисов детского возраста принадлежат кризис первого года жизни, кризис трех лет, кризис семи лет и подростковый кризис (11—12 лет). В силу значительных индивидуальных, социокультурных и других различий указанные хронологические границы К. в. достаточно условны и могут заметно колебаться (известно, что за последние полвека на 1—2 года «помолодели», по крайней мере, два последних из вышеназванных кризисов). Для периодов К. в. характерны процессы перехода к качественно иному типу взаимоотношений детей со взрослыми, учитывающему их новые, возросшие возможности. Изменения в период К. в. охватывают три ключевых компонента психологического возраста ребенка: его «социальную ситуацию развития», ведущий тип деятельности, всю структуру сознания-ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Предпосылки для этих преобразований постепенно и чаще всего незаметно для окружающих формируются и накапливаются на протяжении пе-

риода, предшествующего кризису — так называемого стабильного возраста, где преобладают процессы литического развития. Не обнаруживаясь в поведении ребенка до определенного момента, эти мотивационные и инструментальные образования активно заявляют о себе в процессе структурных изменений строения сознания, всей личности ребенка на рубеже возрастных эпох. Все три названных линии преобразования структуры психологического возраста тесно взаимообуславливают друг друга и поэтому игнорирование новых психологических возможностей и потребностей ребенка, так же как и попытки искусственной акселерации развития (например, путем преждевременного приобщения ребенка к социальной ситуации и ведущей деятельности следующего возрастного этапа), ведут не к ускорению развития, а к существенному осложнению его хода.

Форма, длительность и острота протекания кризисов может заметно различаться в зависимости от индивидуально-типологических особенностей ребенка, социальных и микросоциальных условий, особенностей воспитания и обстановки в семье, педагогической системы общества и типа культуры в целом. Теоретическое осознание важнейшего значения К. в. существенно опередило начало их систематического исследования. Хотя некоторые из важных симптомов К. в. были описаны еще в работах немецких педагогов начала столетия («возраст детской строптивости» по А. Busemann, О. Kroh), попытки эмпирического исследования картины протекания кризисов у детей оказались сопряжены со значительными трудностями. Тем не менее, по мере продвижения возрастной психологии в понимании механизмов онтогенетического развития были получены данные, позволяющие конкретизировать теоретическую схему К. в. и продвинуться в понимании специфики отдельных кризисов детства. На сегодняшний день имеется целый ряд концепций, по своему раскрывающих содержание К. в. Так, центральным психологическим новообразованием, «запускающим» механизм возрастных преобразований сферы взаимоотношений, деятельности и личности ребенка в период кризиса трех лет служит «си-

стема Я» (Л.И. Божович), «личное действие и сознание «я сам»» (Д.Б. Эльконин), «гордость за свои достижения» (М.И. Лисина, Т.В. Гуськова). В период кризиса 7 лет аналогичную функцию несет «внутренняя позиция школьника», предполагающая формирование у ребенка ориентации на социально значимую деятельность (Л.И. Божович). Своеобразие кризису подросткового возраста придает тот факт, что на этот период приходится начало бурного роста и формирования организма в процессе полового созревания. Этот процесс оказывает заметное влияние на все психофизиологические особенности подростков. В то же время не он составляет главное психологическое содержание этого периода, а формирование «чувства взрослости» и стремление подростка к его реализации во взаимоотношениях с окружающими (в первую очередь с близкими ему лицами), как взрослыми, так и сверстниками (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова). Попытки распространить идею структурного изучения кризисов на переход от подросткового возраста к юношескому (И. В. Дубровина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и др.) показали, что именно на этой ступени онтогенеза впервые представляется возможным говорить о признаках личностной зрелости, базирующейся на формировании у юношей и девушек специфической ориентации на будущее и построении жизненной перспективы, на развитии самосознания и механизмов личностной рефлексии. Значительная субъективная сложность этого возрастного перехода определяется необходимостью выбора жизненного пути и профессии, личностного самоопределения, выработки системы нравственных ценностей. Процессы перехода детей и подростков на новую возрастную ступень нередко связаны с разрешением весьма острых противоречий между сложившимися у них ранее формами взаимоотношений с окружающими и взрослыми физическими и психологическими возможностями и требованиями детей. Негативизм, упрямство, капризность, состояние повышенной конфликтности и другие свойственные К. в. негативные поведенческие проявления обостряются в случае игнорирования взрослыми

ми новых потребностей ребенка в сфере общения и деятельности и, напротив, смягчаются, не исчезая полностью, при правильном, т.е. достаточно гибком и чутком воспитании. Крайне важно поэтому, чтобы конфликтность и трудновоспитуемость ребенка в периоды К. в. воспринимались как сигнал назревшей необходимости изменений, а не как аномалии поведения, и не заслоняли от родителей и воспитателей непреходящего позитивного значения кризисов для процесса формирования личности ребенка.

К. в. зрелых периодов жизни и старости изучены в психологии намного меньше кризисов детства, как в теоретическом плане, так и эмпирически. В значительной мере это связано с недостаточной разработанностью проблемы периодизации онтогенеза за пределами детства и юности. Представления отдельных исследователей относительно существования кризисов 30 лет, 40 лет, 55 лет и др. можно рассматривать как гипотетические, требующие дальнейших исследований (D. Levinson и др.). Наибольшую известность получила концепция кризисов в развитии человека от рождения до старости, предложенная Э. Эриксоном. Известно, однако, что такие поворотные пункты в развитии взрослого человека возникают заметно реже, чем в детстве, и протекают, как правило, более скрыто, без выраженных изменений в поведении. Тем не менее, и здесь прослеживается общая логика К. в.: происходящие в период кризисов процессы перестройки смысловой структуры сознания и переориентации на новые жизненные задачи влекут за собой смену характера деятельности и взаимоотношений человека. Тем самым они оказывают глубокое влияние на весь дальнейший ход развития личности. Например, для так называемого «кризиса середины жизни» (35 — 40 лет), характерно критическое переосмысление человеком своих жизненных целей и избавление от иллюзий и неоправданных надежд молодости, нередко тягостно переживаемое им (P. Mussen). Возникающая в результате более реалистическая жизненная позиция помогает человеку обрести

новую относительно стабильную форму взаимоотношений с окружающим миром, готовит его к появлению первых признаков снижения физических сил.

К. в. не следует смешивать с так называемыми кризисами дезадаптации, которые в некоторых случаях могут приходиться на хронологические интервалы, характерные для К. в. Кризис дезадаптации может возникнуть в любом возрасте как следствие достаточно выраженного (тем более острого) несоответствия ребенка или взрослого требованиям, предъявляемым ему со стороны значимого окружения, а также вследствие непосильных задач или стрессовых ситуаций. Весьма распространенным примером такого кризиса может служить комплекс негативных эмоционально-личностных и поведенческих реакций, возникающих при школьной дезадаптации.

Г. В. Бурменская

Обучение (психологический аспект) — процесс передачи ребенку общественно-исторического опыта. Под стихийным *О.* понимают всю совокупность воздействий со стороны окружающих ребенка людей, которые ими самими не осознаются как обучающие, но объективно выполняют обучающую функцию. Целенаправленное *О.* — это сознательная организация формирования знаний, умений, навыков. Психологически проблема *О.* может рассматриваться как со стороны механизмов усвоения нового материала, его этапов, так и со стороны организации оптимального хода усвоения в соответствии с поставленными целями и задачами. Промежуточными являются вопросы взаимоотношения между обучаемыми и обучающими.

Усвоение рассматривается как проходящий через определенные этапы процесс овладения субъектом действиями, понятиями, формами поведения, выработанными обществом. Важной проблемой педагогической психологии является организация управляемого *О.*, обеспечивающего планомерное формирование необходимых качеств, а также учет индивидуально-психологических особенностей учащихся. Особую ветвь составляет *О.* общению —

организация целенаправленного овладения человеком средствами и способами коммуникации с другими людьми.

А.М. Подольский

Общение (в психологии развития) — процесс установления, поддержания и развития контактов между двумя или несколькими субъектами. О. ребенка со взрослыми начинается с момента рождения и является одним из важнейших факторов, определяющих развитие психики и личности. Позднее складывается О. со сверстниками, постепенно также начинающее играть все большую роль в психическом развитии ребенка. Возникновение и развитие различных форм О. в онтогенезе детально проследжено в исследованиях М.И. Лисиной и ее сотрудников. Полноценное О. является необходимым условием усвоения ребенком общественного опыта в ходе обучения и воспитания. У животных также существуют многообразные формы О., обслуживающие как процесс передачи опыта от взрослых особей детенышам, так и различные виды группового поведения.

А.Л. Венгер

Онтогенез [греч. on (ontos) — сущее + genesis — происхождение] — процесс развития индивидуального организма. В психологии О. — формирование основных структур психики индивида в течение его детства; изучение О. — главная задача психологии развития. С позиций отечественной психологии основное содержание О. составляет предметная деятельность и общение ребенка (прежде всего совместная деятельность — общение со взрослым). В ходе интериоризации ребенок «вращивает», «присваивает» социальные, знаково-символические структуры и средства этой деятельности и общения, на основе чего и формируются его сознание и личность. Общим для отечественных психологов является также понимание формирования психики, сознания, личности в О. как процессов социальных, осуществляющихся в условиях активного, целенаправленного воздействия со стороны общества.

Л.А. Радиховский, Е.О. Смирнова

Развитие ЛИЧНОСТИ — процесс закономерного изменения личности как системного качества индивида в результате его социализации. Обладая природными анатомо-физиологическими предпосылками к становлению личности, в процессе социализации ребенок вступает во взаимодействие с окружающим миром, овладевая достижениями человечества. Складывающиеся в ходе этого процесса способности и функции воспроизводят в личности исторически сформировавшиеся человеческие качества. Овладение действительностью у ребенка осуществляется в его деятельности при посредстве взрослых: тем самым процесс воспитания является ведущим в развитии его личности. Р. л. осуществляется в деятельности, управляемой системой мотивов, присущих данной личности. Деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, который складывается у человека с наиболее референтной группой (или лицом), является определяющим (ведущим) фактором Р. л. По А.В. Петровскому, в качестве предпосылки и результата Р. л. выступают потребности. При этом постоянно возникает внутреннее противоречие между растущими потребностями и реальными возможностями их удовлетворения.

А. В. Петровский

Развитие психики [греч. psychikos — душевный] — закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Р. п. реализуется в форме филогенеза (становление структур психики в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом и отдельных его этнических, социальных, культурных групп) и в форме онтогенеза (формирование психических структур в течение жизни отдельного человека или животного). Р. п. отвечает общим законам развития. Ему свойственны внутренние противоречия между требованиями, предъявляемыми к субъекту, и тем, чем он уже располагает и может ответить на эти требования. Подлинным содержанием Р. п. является борьба этих противоречий, борьба между

старыми, оживающими формами психической организации и новыми, нарождающимися. Рост организма (количественные изменения) связан с изменением его структуры и функций (качественные изменения). Накопление количественных и качественных изменений в организме приводит к переходу от одних ступеней возрастного развития к другим, более высоким, при этом каждая ступень возрастного развития качественно отлична от всех других. Возникновение каждой новой ступени Р. п. никогда не является только внешней надстройкой над предыдущей ступенью. Всякая предшествующая ступень представляет собой подготовительную ступень к последующей.

Выделяют две группы факторов, обуславливающих Р. п. ребенка: природные задатки и внешнее окружение. Обычно исследователи обращают внимание на присвоение социальных норм и культуры, зафиксированных в знаково-символических формах. Отмечается, что под влиянием этих форм происходит перестройка психических структур. Некоторыми авторами признается также наличие универсальных законов Р. п., в частности объединяющих онтогенез и филогенез человеческой психики. Наиболее отчетливо эта идея была высказана С. Холлом в его теории рекапитуляции, согласно которой онтогенетическое развитие психики ребенка воспроизводит филогенез человечества.

В отечественной психологии Р. п. выступает как объективный процесс, имеющий системную природу. Однако вычленения отдельных его компонентов (задатков, факторов окружающей среды) и выяснения соотношения между ними еще недостаточно для понимания подлинной природы и условий Р. п. Для этого требуется рассматривать Р. п. как процесс последовательного включения человека в ряд социально-предметных деятельностей. Интериоризация структур этих деятельностей определяет формирование многоуровневых базовых структур психики. Л.С. Выготский обосновал положение о ведущей роли обучения в Р. п.: обучение должно идти впереди развития и вестись в зоне ближайшего развития. Он крити-

чески оценивал как отождествление развития с обучением, так и отрыв Р. п. от обучения. Р. п. человека выступает в единстве с развитием его личности, хотя эти процессы не являются тождественными.

*А.В.Петровский, Л.А.Радзиховский,
А.В.Толстых*

Социализация (в психологии развития) [лат. *socialis* — общественный] — процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. С. может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях образования и воспитания — целенаправленного, педагогически организованного, планомерного процесса развития человека, осуществляемого в интересах его и (или) общества, к которому он принадлежит. Воспитание является ведущим и определяющим началом С.

Понятие С. было введено в психологию в 40—50-е гг. в работах А. Бандуры, Дж. Кольмана и др. В разных научных школах понятие С. получило различную интерпретацию: в необихевиоризме оно трактуется как социальное научение; в школе символического интеракционизма — как результат социального взаимодействия, в «гуманистической психологии» — как самоактуализация Я. Явление С. многоаспектно, и каждое из указанных направлений акцентирует внимание на одной из сторон изучаемого феномена. В российской психологии проблема С. разрабатывалась в рамках диспозиционной концепции регуляции социального поведения, в которой представлена иерархия диспозиций, синтезирующих систему регуляции социального поведения, в зависимости от степени включенности в общественные отношения.

В.В.Абраменкова

Социогенез [лат. *societas* — общество + греч. *genesis* — происхождение] — происхождение и развитие сознания, личности, межличностных отношений, обусловлен-

ные особенностями социализации в разных культурах и общественно-экономических формациях. Основная идея С. была сформулирована В. Вундтом и заключалась в том, что психолог имеет дело не с абстрактным человеком, а с человеком определенной страны и эпохи, взаимодействующим в социокультурном контексте с людьми. Закономерности С. являются предметом исторической психологии, изучающей психологические особенности становления познания, мировосприятия, строя личности, усвоения обычаев и ритуалов в разные эпохи, а также предметом этнопсихологии. Феноменология С. предельно обширна: от описания того или иного способа мышления, памяти как «исторических стилей», к воссозданию психологического портрета индивида или социальной группы до анализа ментальности целого народа в определенную эпоху. Основной метод в исследовании С. — психологическая реконструкция — восстановление исторических типов поведения или высших психических функций (памяти, мышления и пр.), основанное на интерпретации памятников духовной и материальной культуры. В С. история личности представляется процессом взаимодействия инвариантных (по отношению к определенным временным промежуткам) и исторически изменчивых элементов.

Изучение С. в русле психоанализа (З. Фрейд, К.-Г. Юнг) было продолжено в американской психоистории, возродившей биографический метод анализа личности и социальной группы (семьи). На необходимость анализа человека в диахронической вертикали исторического развития и синхронической горизонтали различных культур указывали представители французской социологической школы (Э. Дюркгейм, И. Мейерсон), однако это не позволило вскрыть реальные механизмы С, поскольку они либо описывались по типу механизмов развития психики отдельного индивида, либо сводились к духовному общению между людьми. В отечественной психологии изучение С. позволило выявить изменения психики при переходе от антропогенеза к С. («палеопсихология»

Б.Ф. Поршнева), от персоногенеза человека средневековья (А.Я. Гуревич), к этногенезу биосферы (Л.Н. Гумилев), а также определить закономерности С. высших психических функций в их общем историческом развитии, специфику строения сознания в разных общественно-экономических формациях. Особое значение С. приобретает в изучении онтогенеза, при этом первый, по убеждению М. Мид, является ключом к изучению второго. У Л.С. Выготского С. детства в контексте культурно-исторической психологии раскрывается посредством понятия социальной ситуации развития ребенка как особого сочетания внутренних процессов развития и внешних условий, типичных для каждого возрастного этапа. Анализ С. детства, уходящего своими корнями в глубокую древность, позволяет обнаружить социогенетические инварианты — относительно неизменные на протяжении длительного периода исторического времени специфические тексты, формы деятельности и пр., порой утраченные в культуре взрослых и сохранившиеся в детской субкультуре. Разработка проблем С. представляет собой непосредственное воплощение принципа историзма в современной психологии.

А.Г.Асмолов

Усвоение — основной путь приобретения индивидом общественно-исторического опыта. В процессе У. человек овладевает социальными значениями предметов и способами действия с ними, нравственными основаниями поведения и формами общения с другими людьми. У. подлежат все содержательные компоненты человеческого поведения — и побудительно-мотивационные, и операциональные. У. значений предметов человеческой материальной и духовной культуры и способов действия с ними составляет основное внутреннее содержание процесса обучения. Стержнем воспитания является У. нравственных норм поведения. У. предполагает овладение действием по установлению нового значения предмета (в широком смысле этого слова), что требует первоначальной объективации условий осуществления это-

Раздел I

го действия (в виде образца, орудий, плана выполнения и т. п.)- Эти условия могут задаваться и неявным образом (например, включаться в поведение других людей). Эффективность У. — его качество, прочность и скорость — зависит от полноты ориентировочной основы действия, подлежащего формированию; предметного, логического и психологического разнообразия типов материала, включающего усваиваемое содержание; меры управления процессом формирования действия. Реализация этих моментов наряду с У. нового значения (формированием понятия) приводит к образованию полноценного действия по применению этого значения. Дальнейшая судьба результатов У. — новых действий, понятий и форм поведения — во многом зависит от их места в структуре актуально значимых для субъекта У. видов деятельности.

А.И.Подольский

Филогенез [греч. *phylō* — род, племя, вид + *genesis* — происхождение] — историческое формирование группы организмов. В психологии Ф. понимается как процесс возникновения и исторического развития психики и поведения животных; возникновения и эволюции форм сознания в ходе истории человечества. Ф. изучают зоопсихология, этнопсихология, историческая психология, а также антропология, этнография, история, другие социальные дисциплины. Основными проблемами при изучении Ф. считаются: выделение главных этапов эволюции психики животных (в связи с особенностями среды обитания, строения нервной системы и т. д.; одной из наиболее известных остается

схема К. Бюлера: инстинкт — навык — интеллект); выявление условий перехода от этапа к этапу, общих факторов эволюции; выделение главных этапов эволюции форм сознания (в связи с особенностями производственной деятельности, социальных отношений, культуры, языка и т.д.); установление соотношения основных этапов Ф. (в частности, человеческой психики) и онтогенеза.

Л.А.Радзиховский

Эпигенез [греч. *epi* — над, сверх, после + *genesis* — происхождение] — развитие, происходящее благодаря появлению новообразований и дифференциации частей целого. Общий принцип «Основ психологии» Г. Спенсера (2 изд., 1872) — от гомогенности через дифференциацию к связанной гетерогенности — являлся, в сущности, эпигенетическим. В дальнейшем идея Э. в эволюционной психологии связана с соотношением врожденного и приобретенного в психике человека и животных. Представление об эпигенетическом характере психического развития, происходящего исключительно под влиянием внешней среды, в настоящее время подвергается обоснованной критике. В то же время врожденными следует признать лишь пределы значений, в которых проявляет себя норма реакции на воздействия среды. Содержательная сторона онтогенетических изменений в психике всегда эпигенетична.

«Чистый» Э., как и полная наследственная обусловленность психических процессов, принадлежит к парадигме научного знания, сложившейся в XIX в. и ныне сохраняющей лишь исторический интерес.

А.А.Брудный

Отрасли, направления, концепции

Акмеология [греч. акме — вершина + logos — наука, учение] — научное направление, развивающееся на стыке естественных, гуманитарных, общественных и технических дисциплин и изучающее феноменологию развития человека, его наивысшие творческие достижения на этапе зрелости. Создателями А. были Н.А. Рыбников, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина. В их представлении зрелость человека и вершина этой зрелости («акме») — это многомерное состояние взрослого человека, охватывающее значительный этап его жизни и показывающее, насколько он состоялся как физический индивид, как гражданин, как личность, как специалист-труженик в какой-то области деятельности, как супруг, как родитель и т.п. Это состояние никогда не является статичным, а отличается большей или меньшей вариативностью и изменчивостью. Исследования зрелости взрослого человека с позиций разных наук позволили установить, что, как правило, не происходит одновременного достижения ступени зрелости по всем характеристикам. Время выхода человека на уровень акме как индивида, как личности, как субъекта творческой деятельности часто не совпадает (либо можно говорить лишь об относительном совпадении), поскольку наблюдаются разные темпы изменений в этих характеристиках. В акмеологических исследованиях устанавливается сходное и различное в индивидуальных, личностных и творческих характеристиках разных людей, проявля-

ется действие факторов, которые обуславливают индивидуальную картину зрелости и такие особенности акме человека, как его содержание, продуктивность, время наступления, широта, продолжительность и др. А. выясняет также, какие предпосылки должны быть сформированы у человека на предшествующих зрелости этапах возрастного развития для того, чтобы он по-настоящему смог состояться как индивид, как личность, как субъект деятельности, став взрослым. Поэтому А. проследивает механизмы и результаты воздействия макро-, мезо- и микросоциумов (государства, общества, учебного и трудового коллективов, семьи и др.), природной среды и самого человека на процесс собственного развития, ставя и решая задачу разработки таких рекомендаций стратегии организации его жизни, реализация которых позволила бы ему оптимально объективировать себя на ступени зрелости и внести свой индивидуально неповторимый вклад в обогащение ценностей жизни и культуры.

Наряду с расширенным толкованием А., некоторыми авторами предлагается иная, более специальная трактовка понятия А., как знание о высшем уровне профессионального мастерства или профессионализма человека. При этом на междисциплинарном уровне рассматривается содержание феномена профессионализма, прослеживается зависимость между профессионализмом и другими особенностями человека, пути и условия достижения профессионализма, а также спосо-

бы предотвращения профессиональной деформации. При решении этих задач в А. изучается труд профессионалов экстракласса в разных областях деятельности, выявляется, что их объединяет и что различает, насколько различия обусловлены конкретной областью труда. Различия в объектах деятельности, в задачах, которые приходится решать, несхожесть технологий, которые используются, чтобы получить высокий результат, определяют своеобразие содержания и формы профессионализма в таких системах деятельности, как: человек — живая природа; человек — техника и неживая природа; человек — человек; человек — знаковые системы; человек — образы искусства (классификация Е.А. Климова) или в таких сложных областях, как политика, экономика, управление, предпринимательство, военное дело и др. Помимо этого, А. исследует процессы переподготовки, когда человек меняет профессию и в новой области труда ему необходимо достигнуть максимального профессионализма, выявить новые грани своего «акме».

В зарубежной психологии выделение А. как относительно самостоятельной области исследований не принято: психология зрелости рассматривается лишь как один из разделов психологии развития. В отечественной психологии, наряду со сторонниками такого выделения, имеются и его противники, полагающие методологически некорректным объединение разнородных научных дисциплин только на основе общности изучаемого объекта (высшие достижения человека).

А.А.Бодалев, А.Л.Венгер

Антропоморфизм [греч. *anthropos* — человек + *morphe* — вид, форма] — представление о наличии у животных психических свойств и способностей, присущих в действительности только человеку. Антропоморфическое толкование поведения животных с точки зрения человеческих мотивов и поступков означает стирание грани между человеком и животным и ведет к игнорированию качественных особенностей человеческой психики.

К. Э. Фабри

Ведущей деятельности концепция — совокупность представлений о закономерностях развития психики ребенка, разработанная А.Н.Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем и др. отечественными психологами. Понятие В. д. используется ими в качестве основной характеристики того или иного возрастного периода. Согласно этой концепции, признаком перехода от одной стадии развития к другой является изменение типа В. д., ведущего отношения ребенка к действительности. В. д. — это не просто наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития деятельность, которой ребенок отдает больше всего времени. Она характеризуется следующими признаками: а) это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие виды деятельности (так, например, обучение, в точном смысле этого слова, впервые возникает уже в игре: ребенок начинает учиться, играя); б) это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы (так, в игре дошкольников формируются процессы активного воображения, в учении у школьников — процессы отвлеченного мышления); в) это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка (так, дошкольник в игре овладевает произвольностью). Таким образом, В. д. — это та деятельность ребенка, в которой возникают главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития.

Понятие В. д. было использовано Д.Б. Элькониным для построения периодизации психического развития, основанной на поочередной смене В. д., в одном возрастном периоде обеспечивающих преимущественное развитие мотивационно-потребностной, а на сменяющем его этапе — операционально-технической сферы. При этом предполагалось, что каждому периоду соответствует четко фиксированная для него В. д.: младенческому возрасту — ситуативно-личностное (непосредственно-эмоциональное) общение со взрослым; раннему детству —

предметно-манипулятивная деятельность; дошкольному возрасту — сюжетно-ролевая игра; младшему школьному возрасту — учебная деятельность; подростковому возрасту — интимно-личное общение со сверстниками; ранней юности — учебно-профессиональная деятельность.

В. д. не является единственной для той или иной ступени развития и лишь составляет как бы доминирующее ядро целой системы активностей, от которого зависят формирование и особенности протекания последних в данном возрасте. В. д. не возникает сразу в развитой форме, а проходит определенный путь становления. Ее формирование происходит в процессе обучения и воспитания. Возникновение в каждом периоде психического развития новой В. д. не означает исчезновения той, которая была ведущей на предшествующем этапе.

Критическое рассмотрение концепции В. д. подвергает сомнению тезис о жестком закреплении какой-либо одной В. д., априорно выделенной в каждом возрастном этапе. В зависимости от социальной ситуации развития в группах разного уровня и состава (рабочая молодежь, учащиеся, «неформалы», несовершеннолетние правонарушители и др.) ведущий характер могут принимать различные виды деятельности, опосредствуя и формируя межличностные отношения. А.В. Петровский видит в концепции В. д. «миф» возрастной психологии. Он подчеркивает, что в этой концепции не различаются педагогический и психологический подходы: что должно быть в психическом и личностном развитии и каким образом это может быть достигнуто — педагогический подход; что реально обнаруживается при изучении развития ребенка — психологический подход. Это позволило выдавать желаемое за действительное, должное — за сущее. К примеру, закрепление за подростковым возрастом в качестве ведущей общественно-полезной деятельности (Д.И. Фельдштейн) было идеологическим обоснованием понимания психологии подростка в советский период.

А.Г. Рузская, А.В. Петровский

Возрастная периодизация развития личности — развитый А.В. Петровским подход к членению во времени процесса развития личности, позволяющему выделять его основные этапы. А.В. Петровским была выдвинута следующая гипотеза: личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза; характер развития личности задается уровнем развития группы, в которую она включена и в которой она интегрирована. Общеизвестная в отечественной педагогике и психологии мысль А.С. Макаренко о том, что личность развивается в коллективе и через коллектив, может быть переформулирована: личность ребенка, подростка, юноши развивается в результате последовательного включения в различающиеся по уровню развития общности. Развитие личности детерминируется процессом развития группы, в которой она интегрирована и которая доминирует на данной возрастной ступени. Наиболее благоприятные условия для деятельностного формирования ценных качеств личности создает группа высокого уровня развития — коллектив. На основе этого предположения может быть сконструирована модель развития личности в конкретно-исторических условиях воспитания. При этом выделяются собственно возрастные этапы формирования личности: ранний детский (преддошкольный) возраст (0—3), детский дошкольный (3—7), младший школьный возраст (7—11), средний школьный возраст (11—15), старший школьный возраст (15—18).

В раннем детском возрасте развитие личности осуществляется преимущественно в семье, которая в зависимости от принятой в ней тактики воспитания либо выступает как просоциальная ассоциация или коллектив (при превалировании тактики «семейного сотрудничества»), либо оборачивается для ребенка зачастую совершенно не осознаваемыми родителями отрицательными сторонами, которые присущи менее развитым группам (если в семье взрослые придерживаются, например, тактики «диктата» или же «слепой опеки»). В зависимости от характера семейных отношений изначально

но складывается личность ребенка либо как нежного, заботливого, не боящегося признать свои ошибки и оплошности, открытого, не уклоняющегося от ответственности маленького человека, либо как трусливого, ленивого, жадного, капризного маленького себялюбца. Важность периода раннего детства для формирования личности отмечалась многими психологами, но его роль нередко мистифицировалась (З. Фрейд и др.). В действительности ребенок с первого года своей жизни находится в достаточно развитой группе и с присущей ему активностью, связанной с особенностями его нервно-психической организации, усваивает сложившийся в этой группе тип отношений, претворяя эти отношения в черты своей формирующейся личности. Фазы развития личности в преддошкольном возрасте имеют следующие результаты: первая — адаптацию на уровне освоения простейших навыков, овладения языком как средством приобщения к социуму при первоначальном неумении выделить свое Я из окружающих предметов, вторая — индивидуализацию, противопоставление себя окружающим: «моя мама», «я мамина», «мои игрушки» и т.д., демонстрация в поведении своих отличий от окружающих; третья — интеграцию, позволяющую управлять своим поведением, считаться с окружающими, подчиняться требованиям взрослых и предъявлять им разумные требования, с которыми взрослые готовы считаться.

Воспитание ребенка, начинаясь и продолжаясь в семье, с 3—4 лет нередко протекает одновременно и в детском саду. Переход на этот новый этап развития не определяется внутренними психологическими закономерностями (они только обеспечивают готовность к этому переходу), а детерминирован извне социальными причинами, к которым относятся развитость системы дошкольных учреждений, их престиж, занятость родителей и т.д. Если переход к новому периоду не подготовлен внутри предыдущего возрастного периода успешным протеканием фазы интеграции, то здесь (как и на рубеже между любыми другими возраст-

ными периодами) складываются условия для кризиса развития личности — адаптация в новой группе оказывается затрудненной. Дошкольный возраст характеризуется включением ребенка в группу ровесников в детском саду, управляемую воспитательницей, которая, как правило, становится для него наравне с родителями наиболее референтным лицом. Три фазы развития личности внутри этого периода предполагают: адаптацию — усвоение норм и способов одобряемого родителями и воспитателями поведения в условиях взаимодействия с ними и друг с другом; индивидуализацию — стремление ребенка найти в себе нечто, выделяющее его среди других детей; интеграцию — гармонизацию неосознаваемого стремления дошкольника обозначить своими действиями собственную неповторимость и готовность взрослых принять только то в нем, что соответствует общественно обусловленной и важнейшей для них задаче обеспечения его перехода на новый этап общественного воспитания — в школу.

В младшем школьном возрасте три фазы, его образующие, дают школьнику возможность войти в совершенно новую для него группу одноклассников. Эта группа управляется учительницей. Последняя оказывается по сравнению с воспитательницей детского сада еще более референтной для детей, в связи с тем, что она, используя аппарат отметок, регулирует взаимоотношения ребенка с другими взрослыми, прежде всего с родителями, формирует их отношение к нему и его отношение к себе «как к другому». Примечательно, что фактором развития личности младшего школьника является не столько сама учебная деятельность, сколько отношение взрослых к успеваемости, дисциплине и прилежанию ребенка. Максимальное значение учебная деятельность как личностнообразующий фактор приобретает, по-видимому, в старшем школьном возрасте, характеризующемся сознательным отношением к учебе. Третья фаза периода младшего школьного возраста означает, по всей вероятности, интеграцию школьника не

столько в системе «ученики—ученики», сколько в системе «ученики—учительница», «ученики—родители».

Вступление в подростковый период по сравнению с предыдущими имеет ту особенность, что не предполагает вхождения в новую группу (если не возникла референтная группа вне школы, что часто случается), а представляет собой дальнейшее развитие личности в развивающейся группе, но в изменившихся условиях (появление учителей-предметников вместо одной учительницы в младших классах, возникновение дружеских компаний у старших подростков и т.д.) при определяемой половым созреванием существенной перестройке организма. Сама группа становится другой, качественно изменяется. Неравномерно протекающий для мальчиков и девочек темп развития создает внутри класса две половозрастные группы. Многообразии задач в различных видах деятельности ведет к заметной дифференциации школьников, образующих в одном случае просоциальные по своему характеру ассоциации, а в другом — асоциальные ассоциации, тормозящие, а иногда •л искажающие развитие личности. В этой связи представляется непродуктивным обсуждение вопроса о ведущей для этого возраста деятельности («интимно-личного общения», по Д.Б. Эльконину, «общественно-полезной деятельности», по Д.И. Фельдштейну и т.д.), и не столько из-за отмеченной выше заведомой нецелесообразности поисков такой деятельности, сколько из-за разной значимости этих факторов развития личности для различных по типу и уровню развития групп. На примере подросткового возраста можно показать, что микроциклы развития личности протекают для одного и того же школьника параллельно в различных референтных группах, конкурирующих по своей значимости для него. Успешная интеграция в одной из них может сопровождаться дезинтеграцией в других средах. Индивидуальные качества, ценимые в одной группе, отвергаются в другой, где доминирует иная деятельность и иные ценностные ориентации, блокирующие возможности успешного интегрирования в

ней. Потребность быть личностью в этом возрасте приобретает отчетливую форму самоутверждения, объясняемую относительно затяжным характером индивидуализации, поскольку личностно значимые качества подростка, позволяющие ему вписываться, например, в круг дружеской компании сверстников, зачастую отнюдь не соответствуют требованиям учителей, родителей и вообще взрослых, отодвигающих его на стадию первичной адаптации. Разобщенность, легкая сменяемость, содержательное несходство референтных групп и, в особенности, отсутствие совместной деятельности тормозят процесс интеграции личности подростка. Устойчивую позитивную интеграцию обеспечивает вхождение личности в группу высшего уровня развития либо в случае перехода в новую общность, либо в результате объединения той же самой группы школьников вокруг захватывающей их деятельности, ценности и цели которой отныне опосредствуют их межличностные отношения. Процесс развития личности в высокоразвитых группах как позитивной, так и, возможно, негативной ориентации — специфическая особенность юности. Адаптация, индивидуализация и интеграция в подобных общностях являются условием формирования самих этих общностей. Все это дает возможность построения обобщенной модели развития личности. В этом случае мы получаем многоступенчатую схему периодизации с выделенными эрами, эпохами, периодами, фазами формирования личности.

А. В. Петровский

Возрастная психология — отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости. В. п. оформилась в качестве самостоятельной области знания к концу XIX в. Возникнув как детская психология, В. п. долго ограничивалась изучением закономерностей психического развития ребенка, однако запросы современного общества и логика развития науки сделали очевидной необходимость целостного

анализа онтогенетических процессов и междисциплинарных исследований. В настоящее время разделами В. п. являются: детская психология, психология юности, психология зрелого возраста, геронтопсихология и др. В. п. стремится к раскрытию психологического содержания последовательных этапов онтогенеза, изучает возрастную динамику психических процессов, что невозможно без учета влияния на индивидуальное развитие человека культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий.

Г. В. Бурменская

Генезиса коммуникативной деятельности концепция [греч. genesis — происхождение; лат. communicatio — сообщение, передача] — теория о возникновении и развитии общения, его значении в жизнедеятельности детей в первые семь лет их жизни, разработанная М. И. Лисиной. Общение в контексте данной концепции рассматривается как условие и один из главных факторов психического и личностного развития ребенка. Оно обеспечивает приобщение ребенка к общественно-историческому опыту человечества. В Г. к. д. к. прослеживаются возрастные изменения коммуникативной деятельности ребенка со взрослым и сверстниками. Выделяются взаимосвязанные линии возрастных изменений общения у детей с окружающими людьми. На каждом уровне развития выявляются целостные картины общения в его содержательных и качественных особенностях. Это позволяет не ограничиваться регистрацией внешней поведенческой активности, а увидеть в действиях ребенка акты, составляющие единую деятельность и имеющие внутреннее наполнение, психологическое содержание. Развитие общения у детей понимается как смена качественно своеобразных целостных образований, представляющих собою определенный генетический уровень коммуникативной деятельности и называемых формами общения. Выделены четыре формы общения ребенка со взрослым: 1) ситуативно-личностное общение — генетически первая форма общения ребенка со взрослым.

Она характерна для детей первого полугодия жизни; 2) ситуативно-деловое общение — вторая по времени возникновения форма общения детей со старшими партнерами; она характерна для детей раннего возраста; 3) внеситуативно-познавательное и 4) внеситуативно-личностное общение со взрослым возникает во второй половине дошкольного детства.

Таким образом, важнейшее значение для развития у детей всех форм общения имеет взрослый, опережающая инициатива которого постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень развития по механизму «зоны ближайшего развития». Активное вмешательство взрослого способно в относительно короткий срок вызвать благоприятные сдвиги в общении детей, скорректировать возникшие дефекты и отклонения.

А. Г. Ружская

Генетика поведения — [греч. genetikos — относящийся к рождению, происхождению] — область знания, исследующая генетические и средовые детерминанты в изменчивости поведения животных и психологических особенностей человека (в последнем случае иногда употребляется термин human behavioral genetics). В русском языке, применительно к изучению человека, целесообразнее использовать термин психогенетика, поскольку поведение понимается как совокупность внешних действий и поступков человека, и в объем этого понятия не входят, например, сенсорные пороги, психофизиологические особенности, формальные характеристики когнитивных процессов и т. д.

И. В. Равич-Щербат

Геронтопсихология — [греч. geron (gerontos) — старец, старик] — раздел возрастной психологии, изучающий особенности психических процессов, поведения и динамику личностных изменений у лиц пожилого и старческого возраста. В литературе последнего десятилетия в качестве синонимов Г. употребляются также термины «психогеронтология» и «психология позднего периода жизни». Г. тесно связа-

на с общей и социальной психологией, а также с геронтологией, изучающей медико-биологические и социологические аспекты старения человека. Основоположником Г. считается американский ученый Стенли Холл (1846 — 1924), опубликовавший в 1922 г. первый специальный труд, посвященный психологическому анализу процесса старения («Старость»).

В качестве особого раздела возрастной психологии Г. оформилась в середине XX в. В это же время в западной психологии произошло резкое увеличение числа публикаций по психологическим аспектам старения и старости. Рост значения Г. был тесно связан с заметным увеличением лиц пожилого возраста в общей структуре населения — так называемым феноменом «постарения населения», при котором доля пенсионеров среди жителей в отдельных странах достигает 15%. Другой важный фактор, вызвавший в индустриально развитых странах значительное обострение проблем жизненного устройства пожилых и старых людей, связан с резким сокращением численности семей многопоколенного типа и, как следствие этого, с проживанием состарившихся родителей отдельно от своих детей и внуков, что приводит к росту числа одиноких, нуждающихся в социально-психологической помощи престарелых людей.

В своих исследованиях Г. широко использует методы возрастной, общей и социальной психологии. В последнее десятилетие растет значение исследований, выполненных на основе лонгитюдного метода прослеживания возрастных изменений. Выделение специфических психологических особенностей старости затруднено наличием ряда неизбежно сопутствующих ей факторов: общим ослаблением здоровья, влиянием болезней, изменениями физического и социального статуса и др. Однако комплексные исследования, учитывающие многофакторный характер возрастных изменений, позволили установить особенности динамики некоторых важных сторон психического развития в поздних периодах онтогенеза. Особое внимание современная Г. уделяет изучению в

ходе старения изменений характера деятельности и работоспособности, ценностных ориентации и смысловых образований личности.

Актуальной задачей Г. является разработка средств и методов психологической помощи стареющим и престарелым людям в связи с такими изменениями в их жизни, как уход на пенсию и появление избытка свободного времени, вынужденный отказ от прежних интересов и привычек, необходимая перестройка взаимоотношений с близкими (в том числе собственными детьми), смерть супруга и других членов семьи, утрата друзей и близких, рост зависимости от окружающих из-за ослабления физических сил, одиночество, помещение в учреждения социального обеспечения и др. Исследования показали, например, что пожилые люди нуждаются в такой обстановке, которая одновременно была бы и оберегающей и стимулирующей, т.е. способствовала бы сохранению мотивации сильных человеку форм самостоятельного поведения. Актуальное практическое значение имеет профилактика и психотерапия депрессий старческого возраста. Стратегическими задачами Г. является поиск условий и средств продления полноценной активной жизни человека, предотвращение раннего старения, установление психологических факторов долголетия.

Г. В. Бурменская

Женевская школа генетической психологии *хгреч. genesis* — происхождение — направление в исследовании психического развития ребенка, созданное Ж. Пиаже и его последователями. Предмет изучения — происхождение и развитие интеллекта у ребенка; главная задача — исследование механизмов познавательной деятельности ребенка, которые скрыты за внешней картиной его поведения; основной метод исследования — клиническая беседа, ориентированная не на фиксацию внешних признаков явления, а на процессы, которые приводят к их возникновению. Работы Ж. ш. г. п. показали, что развитие интеллекта ребенка

выражено в переходе от эгоцентризма (центрации) через децентрацию к объективной позиции. Своеобразие развития психики ребенка связано с теми структурами интеллекта, которые формируются при жизни благодаря действиям. Внешние материальные действия ребенка до двух лет (первоначально выполняемые развернуто и последовательно) благодаря повторению схематизируются и с помощью символических средств (имитация, игра, умственный образ, рисунок, речь) в дошкольном возрасте переносятся во внутренний план. Координируясь с другими действиями, они уже в младшем школьном возрасте превращаются в умственные операции. Благодаря обучению можно ускорить приобретение понятий, но величина и природа достижений всегда зависят от исходного уровня развития, а социальные влияния подчиняются схемам и структурам, с помощью которых субъект способен воспринять эти влияния; порядок формирования фундаментальных структур мышления постоянен, но сроки их достижения могут варьировать в зависимости отряда факторов; законы познавательного развития универсальны, они действуют как в процессе развития мышления ребенка, так и в ходе научного познания. Исходным для этой школы является положение о взаимодействии живой системы со средой как нераздельности двух непрерывно совершающихся процессов — ассимиляции и аккомодации. При ассимиляции организм как бы накладывает на среду свои схемы поведения, тогда как при аккомодации он перестраивает эти схемы соответственно особенностям среды. Из такого общебиологического подхода Ж. Пиаже исходил в трактовке психического развития, считая, что, стремясь ко все более совершенным формам равновесия со средой, организм создает познавательные структуры.

Л. Ф. Обухова

Зоопсихология [греч. *zoon* — животное] — наука о психике животных, о проявлениях и закономерностях психического отражения на этом уровне. З. изучает формирование психических процессов

у животных в онтогенезе, происхождение психики и ее развитие в процессе эволюции, биологические предпосылки и предысторию зарождения человеческого сознания. Психическим способностям животных уделяли внимание уже античные мыслители. Зарождение научной З. в конце XVIII — начале XIX в. связано с именами Ж.Л. Бюффона и Ж.Б. Ламарка, а позже — Ч. Дарвина. В России основоположниками научного изучения психической активности животных были К.Ф. Рулье и В.А. Вагнер, положившие в XIX — XX вв. начало эволюционистскому направлению в З. Это направление получило дальнейшее развитие в трудах зоопсихологов, выступающих против антропоморфических и вульгарно-материалистических взглядов на психическую активность животных. Психика животных изучается при этом в единстве с их внешней, преимущественно двигательной, активностью, посредством которой они устанавливают все жизненно необходимые связи с окружающей средой. Как первичный и ведущий фактор развития психики в онтогенезе и филогенезе рассматривается усложнение жизнедеятельности, приводящее к интенсификации, обогащению и совершенствованию двигательной активности (К.Э. Фабри). Конкретное изучение психической деятельности животных, их перцептивных процессов, ориентировочно-исследовательских реакций, памяти, эмоций, навыков и других форм научения, интеллекта и т. п. производится на основе объективного анализа структуры поведения животных и требует всестороннего учета экологических особенностей изучаемого вида, так как, в отличие от человека, психическая деятельность животных всецело обуславливается биологическими факторами. Этим определяется особенно тесная связь З. с этологией и другими биологическими науками. Достижения З. особенно значительны в исследованиях, посвященных психической регуляции поведения высших млекопитающих (работы Н.Ю. Войтониса, Н.Н. Ладыгиной-Коте, Г.З. Рогинского и др.).

Е. А. Гороховская

Культурно-историческая теория — концепция психического развития человека, разработанная в 20—30-е гг. XX в. Л.С. Выготским при участии его учеников А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии. При формировании К.-и. т. ими был критически осмыслен опыт гештальтпсихологии, французской психологической школы (прежде всего Ж. Пиаже), а также структурно-семиотического направления в лингвистике и литературоведении («формальная школа» в литературоведении (ОПОЯЗ) и др.). Первостепенное значение имела ориентация на марксистскую философию. Согласно К.-и. т., главная закономерность онтогенеза психики состоит в интериоризации ребенком структуры его внешней, социально-символической (т. е. совместной со взрослым и опосредствованной знаками) деятельности. В итоге прежняя структура психических функций как «натуральных» изменяется — опосредствуется интериоризованными знаками, психические функции становятся «культурными». Внешне это проявляется в том, что они приобретают осознанность и произвольность. Тем самым интериоризация выступает и как социализация. В ходе интериоризации структура внешней деятельности трансформируется и «сворачивается», с тем чтобы вновь трансформироваться и «развернуться» в процессе экстериоризации, когда на основе психической функции строится «внешняя» социальная деятельность. В качестве универсального орудия, изменяющего психические функции, выступает языковой знак — слово. Здесь намечается возможность объяснения вербального и символического характера когнитивных (познавательных) процессов у человека. К.-и. т. на общепсихологическом уровне и с иных методологических позиций выдвинула проблематику, к которой обратились символические интеракционисты и сторонники гипотезы лингвистической относительности Сепира — Уорфа.

Для проверки основных положений К.-и. т. Л.С. Выготским с сотрудниками была разработана «методика двойной стимуляции», с помощью которой моделировался процесс знакового опосредования,

прослеживался механизм «вращения» знаков в структуру психических функций — внимания, памяти, мышления. Частным следствием К.-и. т. является важное для теории обучения положение о зоне ближайшего развития — периоде времени, в котором происходит переструктурирование психической функции ребенка под влиянием интериоризации структуры совместной со взрослым, знаково опосредствованной деятельности.

К.-и. т. подвергалась критике, в том числе со стороны учеников Л.С. Выготского, за неоправданное противопоставление «натуральных» и «культурных» психических функций; за понимание механизма социализации как связанного преимущественно с усвоением знаково-символических (языковых) форм; за недооценку роли предметно-практической деятельности человека. Последний аргумент стал одним из исходных при разработке учениками Л.С. Выготского концепции структуры деятельности в психологии. В настоящее время обращение к К.-и. т. связано с анализом процессов общения, с изучением диалогического характера ряда когнитивных (связанных с познанием) процессов, с использованием в психологии аппарата структурно-семантических исследований.

Л.А. Радзиховский

Оперантного обусловливания концепция [лат. operatio — действие, дело] — одна из бихевиористических теорий обучения. Термин «О. о.» введен американским психологом Б.Ф. Скиннером для обозначения особого пути образования условных связей. В отличие от классического (павловского) пути, названного Скиннером респондентным, при О. о. животное сначала производит какое-нибудь движение (спонтанное или инициированное экспериментатором), а затем получает подкрепление. В результате этого образуются так наз. инструментальные условные реакции. Скиннер считал О. о. основным механизмом приобретения навыков животными и человеком. Согласно его концепции, на принципах О. о. может быть построено все обучение ре-

бенка, включая обучение различным формам социального поведения. Этот подход лег в основу метода воспитания и психотерапии, ставящего в качестве главной задачи модификацию поведения человека, т.е. выработку у него «правильных» социальных навыков и разрушение «неправильных».

А.И.Подольский

Педагогическая психология [греч. pais (paidos) — дитя + ago — веду, воспитываю] — отрасль психологии, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания. П. п. исследует психологические вопросы целенаправленного формирования познавательной деятельности и общественно значимых качеств личности; условия, обеспечивающие оптимальный развивающий эффект обучения; возможности учета индивидуальных психологических особенностей учащихся; взаимоотношения между педагогом и учащимися, а также внутри учебного коллектива; психологические основы самой педагогической деятельности (психология учителя). Сущностью индивидуального психического развития человека является усвоение им общественно-исторического опыта, зафиксированного в предметах материальной и духовной культуры; усвоение это осуществляется посредством активной деятельности человека, средства и способы которой актуализируются в общении с другими людьми. П. п. можно разделить на психологию учения (исследующую закономерности усвоения знаний, умений и навыков) и психологию воспитания (изучающую закономерности активного, целенаправленного формирования личности). По сферам применения П. п. можно выделить психологию дошкольного воспитания, психологию обучения и воспитания в школьном возрасте с разделением на младший, средний и старший школьный возрасты, имеющие свою существенную специфику, психологию профессионально-технического образования, психологию высшей школы.

А. И. Подольский

Педология (греч. pais (paidos) — дитя + logos — наука, учение) — течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX — XX вв., обусловленное распространением эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Основатели П. — С. Холл, Дж.М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, В. Прейер и др. Содержание П. составила совокупность психологических, анатомо-физиологических, биологических и социологических подходов к развитию ребенка, однако эти подходы оказались связанными между собой чисто механически.

В России П. получила широкое распространение еще в начале XX в. К концу 20-х годов в педологических учреждениях работал значительный корпус психологов, физиологов, дефектологов (П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.). Предмет П., несмотря на многочисленные дискуссии и теоретические разработки ее представителей, определен не был. Попытки найти специфику П., несводимую к содержанию смежных с ней наук, успеха не имели, хотя в исследованиях ученых, работавших в области П., был накоплен большой эмпирический материал о развитии поведения детей. Ценным в П. было стремление изучать развитие ребенка в условиях комплексного подхода, практической направленности на диагностику психического развития.

Постановлением ЦК ВКП(б) (1936) П. была объявлена «псевдонаукой» и прекратила свое существование. Результатом разгрома П. явилось торможение развития педагогической и возрастной психологии, отставание в области психодиагностики, ослабление внимания к личности ребенка в процессах обучения и воспитания (так называемая «бездетность» педагогики).

А.В.Петровский

Поэтапного формирования умственных действий концепция — выдвинутое П.Я. Гальпериным психологическое учение о закономерностях прижизненного формирования конкретных элементов психической жизни человека — умствен-

ных (идеальных) действий, образов и понятий. Следует дифференцировать расширенную трактовку П. ф. у. д. к. и концепцию (теорию) П. ф. у. д. в узком, собственном смысле слова. Первое, расширительное понимание распространяется на всю систему психологических взглядов П.Я. Гальперина о происхождении, функциях, формировании и развитии конкретных форм и видов психической деятельности человека. Эта система состоит из четырех взаимосвязанных частей: (1) учения об ориентировочной деятельности как сущностной характеристике психики и предмете психологии; (2) учения об эволюции человеческой психики, филогенезе, антропогенезе и онтогенезе как составных частях эволюционного процесса; (3) учения о формировании умственной деятельности человека; (4) учения о видах и формах психической (ориентировочной) деятельности.

Теория (концепция) П. ф. у. д. в узком, собственном смысле слова представляет собой детально разработанную систему положений о механизмах и условиях сложных многоплановых изменений, связанных с образованием у человека новых образов, действий и понятий. Теоретически П. ф. у. д. к. представляет собой наиболее обобщенное и развернутое описание психологических закономерностей интериоризации. Операционально (так сказать, технологически) представлен конкретный инструмент. Речь идет о полной системе психологических условий, обеспечивающих приобретение становящимся действием намеченных, общественно ценных свойств. В качестве последних П.Я. Гальперин выделяет пять первичных параметров действия (полнота свойств звеньев, мера дифференцировки существенных отношений от несущественных, уровень осуществления, временные и силовые характеристики) и четыре вторичных (разумность, осознанность, мера освоения и критичность). Подобная система включает в себя четыре подсистемы: 1) формирование мотивационной основы действия, т.е. адекватной мотивации освоения действия и его осуществления; 2)

обеспечение полноценной ориентировки и правильного выполнения осваиваемого действия; 3) воспитание желаемых свойств действия; 4) перенос действия в идеальный (умственный) план.

Каждая из четырех указанных подсистем состоит из довольно сложных психологических образований. Например, последняя, четвертая, подсистема есть широко известная «шкала поэтапного формирования», которая представляет собой описание сложнейших этапных преобразований, происходящих в процессе становления действия. Так, на первом этапе формируется мотивационная основа действия. На втором этапе происходит становление первичной схемы ориентировочной основы действия. Третий этап — формирование действия в материальной (материализованной) форме. Здесь субъект осуществляет ориентировку и исполнение осваиваемого действия с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия. На четвертом этапе — «громкой социализованной речи» — опора на внешне представленные средства постепенно замещается опорой на представленные во внешней речи значения этих средств и действий с их помощью. На пятом этапе (формирование действия во «внешней речи про себя») происходит постепенное исчезновение внешней, звуковой стороны речи; становящееся действие остается внешним лишь в незначительном количестве ключевых ориентировочных и исполнительских моментов, по которым осуществляется контроль (как внешний, так и внутренний, самоконтроль). На последнем, шестом этапе и эти моменты «уходят» из сознания, оставляя в нем только конечный результат — предметное содержание действия. Благодаря процессам автоматизации действия, прошедшее вышеперечисленные преобразования, приобретает вид «чистой мысли», непосредственного одномоментного решения проблемной ситуации.

За почти полувековую историю существования П. ф. у. д. к. в отечественной и зарубежной психологии и педагогике не утихают споры о ее практических возможностях, прежде всего в области обучения. Ключом к решению этого вопроса является

ся правильное понимание научного статуса самой концепции. Несмотря на внешнюю «похожесть» главного объекта концепции — формирования умственных действий и понятий — на основную цель практически любого обучения, П. ф. у. д. к. не является теорией и уж тем более технологией обучения. В работах Н.Ф. Талызиной, А.И. Подольского и др. развернуто описаны те дополнительные, промежуточные шаги, которые должны быть произведены психологами и педагогами, чтобы от общепсихологического знания о функциональном генезисе, содержащемся в концепции П.Я. Гальперина, перейти к построению собственно процесса обучения. В случае реализации этой процедуры практическое применение П. ф. у. д. к. действительно дает высокие результаты, что неоднократно было продемонстрировано применительно к общему, высшему, профессиональному, специальному образованию.

А.И. Подольский

Практическая возрастная психология — отрасль практической психологии, имеющая дело с оказанием психологической помощи клиентам с использованием методов, методик, приемов, знаний и принципов теоретической возрастной психологии. Основными видами работы практического возрастного психолога являются психолого-педагогическое консультирование, психолого-педагогическое обследование, психолого-педагогическая коррекция и психолого-педагогическое просвещение, а также профилактическая и развивающая работа. В качестве клиентов практического возрастного психолога выступают родители, обращающиеся к психологу по поводу психологических проблем своих детей или проблем из области родительско-детских отношений; сами дети и подростки — в случае их добровольного самостоятельного обращения к психологу за помощью; люди других возрастных групп — в случае, если в центре их запроса к психологу стоят объективные и субъективные трудности, связанные со способом прохождения ими нормативных возрастных кризисов. Организационными формами существования практичес-

кой возрастной психологии являются: учебные заведения — факультеты психологии государственных и негосударственных университетов и институтов и других вузов, готовые специалисты с квалификацией «практический психолог» (или «педагог-психолог») со специализацией по возрастной психологии; научные и методические центры практической возрастной психологии; психологические службы, развертываемые в системе дошкольного и школьного образования, а также соответствующие подразделения психологических служб, развертываемых в системе профориентации, занятости населения, социальной помощи семье и детству; периодические и непериодические издания по практической возрастной психологии.

А.Г. Лидере

Преформизм [лат. прае — перед, впереди + Гфгта — вид, наружность] — концепция психического развития индивида, согласно которой все свойства и характеристики индивида в его зрелой форме заданы и предопределены с момента зачатия и присутствуют уже в клетках зародыша. П. — один из видов натилизма в понимании движущих сил психического развития, подчеркивающего решающую роль фактора наследственности в развитии поведения и личности, в противоположность эмпиризму, отдающему приоритет средовым воздействиям. В исторически ранних теориях П. XVIII в. присутствовало понятие «гомункулуса», т.е. миниатюрной формы организма, существующей с момента зачатия, представляющее собой психологическую метафору. В дальнейшем сторонники П. стали рассматривать генетическую наследственность как специфическую форму кодирования основных характеристик и свойств индивида, а развитие понимать как генетически запрограммированный процесс развертывания этих «преформированных» свойств.

В настоящее время П. в понимании развития в большей степени характерен для объяснения пренатального, чем постнатального развития. П. в понимании за-

кономерности развития противостоит позиция эпигенезиса, согласно которой каждая новая форма в развитии возникает как результат взаимодействия между предшествующей формой организма и его окружением. В отечественной психологии критика позиции П. направлена против биологизаторства в понимании движущих сил психического развития ребенка, неучета средовых влияний, в том числе и для реализации самой генетической программы, фатализма в понимании характера развития и игнорирования роли активной деятельности ребенка и обучения.

О.А. Карбанова

Психогенетика [греч. *psyche* — душа + *gen3tikos* — относящийся к рождению, происхождению] — область знаний, пограничная между психологией и генетикой, предметом исследования в которой является соотношение и взаимодействие наследственности и среды в формировании межиндивидуальной вариативности психических черт человека. Хотя эта проблема существует с древности, возникновение П. как науки принято связывать с двумя работами Ф. Гальтона: книгой «Наследственность таланта» (1869) и небольшой статьёй «История близнецов как критерий относительной силы природы и воспитания» (1875). Они положили начало двум методам П.: генеалогическому и близнецовому. Дальнейшая история П. тесно связана с успехами генетики количественных признаков, психологической диагностики, вариационной статистики. В последние годы психологические исследования все больше опираются на данные психологии развития, психофизиологии, молекулярной генетики.

В России психогенетические исследования начались и интенсивно развивались в 20—30-х гг. XX в. Эти исследования возглавляли крупнейшие российские генетики (Ю.Н. Фильченко, Н.К. Кольцов), медицинские генетики (С.Г. Левит), психологи (А.Р. Лурия). Однако вскоре из-за разгрома генетики, евгеники, педологии эти работы были прерваны

на несколько десятилетий. В настоящее время П. — интенсивно развивающаяся во всем мире самостоятельная наука. Существуют международные ассоциации исследователей, работающих в этой области; издаются журналы, монографии; регулярно публикуются обзоры; созываются международные конгрессы, конференции и т.д. Наибольшее количество работ в П. посвящено генотип-средовым соотношениям в изменчивости интеллекта (диагностируемого разнообразными тестами IQ), отдельных познавательных функций и способностей, динамических характеристик психики (в частности, относящихся к сфере темперамента); значительно меньше работ касается особенностей двигательной сферы человека.

В последние годы интенсивно формируются две новые ветви П.: генетическая психофизиология и генетика индивидуального развития. Первая исследует наследственные и средовые детерминанты, главным образом, биоэлектрической активности мозга и занимает в П. особое место, поскольку признано, что генотип может влиять на психику (поведение) только через морфофункциональный уровень. Вторая изучает возрастную динамику генотип-средовых соотношений в изменчивости психологических признаков; роль наследственности и среды в преобладании этапов онтогенеза, в индивидуальных траекториях развития и ряд других проблем. Совокупность имеющихся в П. данных, полученных разными психогенетическими методами с использованием различных психодиагностических и генетико-математических процедур, говорит о том, что индивидуальные особенности психики человека в значительной мере определяются факторами наследственности — иначе говоря, существует некоторая первичная, кодированная в геноме человеческая индивидуальность. Взаимодействуя со средой развития, она и создает наблюдаемые индивидуальные психологические особенности ребенка и взрослого.

Однако крайне важно профессионально грамотно понять, что этот вывод реально означает. Во-первых, все данные

П. говорят о факторах, формирующих межиндивидуальную вариативность (т.е. различия между людьми), а не о причинах формирования какого-либо признака у конкретного человека. Поскольку любой признак формируется во взаимодействии генотипа и среды, его наличная оценка может быть результатом преимущественного влияния любого из этих факторов. Во-вторых, соотношение генетических и средовых детерминант в вариативности любого психологического признака — не фиксированная величина. Она меняется в зависимости от многих причин, связанных с возрастом, с типом и структурой выполняемой деятельности, семантикой внешних стимулов и т.д. В-третьих (и, может быть, это — самое главное), валидность заключения о генетической обусловленности какого-либо психологического признака полностью зависит от валидности диагностического инструмента, с помощью которого он оценивается. Наконец, в-четвертых, когда речь идет о психических (т.е. количественных, континуальных) признаках, «генетически заданное» не означает «неизменное». Даже признаки, в вариативности которых доля генетической дисперсии достаточно велика, могут меняться — как в ходе естественного развития, так и в результате специальных воздействий.

Одно из основных направлений современной П. — исследование средовых влияний. Принято выделять общесемейную и индивидуальную среду. Общесемейная среда различна в разных семьях, но одинакова для членов одной семьи (например, социо-экономический статус, стиль семейной социализации и т.д.) и потому повышает их сходство. Индивидуальная среда, наоборот, различна у разных членов семьи и потому снижает их сходство. Помимо этого, можно выделить и специфические среды пар родственников, например: особую среду близнецовых пар по сравнению с сиблингами, или среди монозиготных пар по сравнению с дизиготными и т.д. С возрастом соотношение генетических и средовых детерминант, по-видимому, закономерно изменяется. Наиболее надежно

это показано применительно к изменчивости интеллекта. Обобщающие работы говорят о том, что в детстве межиндивидуальная вариативность интеллекта определяется примерно в равных долях наследственностью, общесемейной и индивидуальной средой. Но, начиная примерно с препубертатного возраста, роль общесемейной среды резко падает, влияния же наследственности и индивидуализированной среды растут. Однако надо иметь в виду, что психологическое содержание формально выделяемых средовых факторов остается скрытым от исследователя, его верификация требует специальной организации эксперимента, дополнительного анализа и т.д.

Методы П. направлены на выделение генетических и средовых детерминант в вариативности психологических признаков. Они позволяют разложить общую дисперсию на отдельные компоненты (например, аддитивную и неаддитивную генетическую изменчивость; общесемейную и индивидуальную средовую изменчивость и т.п.) и оценить вклад каждого компонента в фенотипическую вариативность признака. Основными методами П. являются: метод близнецов, приемных детей, генеалогический, популяционный. Лучшая разрешающая способность — у двух первых.

И. В. Равич-Щербо

Психологическая служба образования — один из компонентов целостной системы образования. Целью ее деятельности является обеспечение психологического здоровья детей дошкольного и школьного возраста, основной задачей — содействие психическому, психофизическому и личностному развитию детей, средством — создание благоприятных психологических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного периода, для реализации заложенных в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития индивидуальности. П. с. о. — интегральное явление, представляющее собой единство четырех составляющих или аспектов — научного, прикладного, практического и организационного. Каж-

дый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки.

Научный аспект предполагает проведение научных исследований практических проблем психологии образования, методическое и теоретическое обоснование и разработку психодиагностических, психокоррекционных и развивающих программ, способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в конкретных условиях современного образования; прикладной — психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания, включая анализ и разработку психологических оснований учебных программ, учебников, дидактических и методических материалов, подготовку кадров и пр.; практический — непосредственную работу психологов в образовательных учреждениях (школах, детских садах, гимназиях, интернатах и др.) или центрах П. с; организационный — создание структуры П. с. о. Развитие прикладного, практического и организационного аспектов зависит от научного, являющегося теоретической базой и тем самым определяющего содержание, функции и модель П. с. о.

Существуют два направления деятельности П. с. о. — актуальное и перспективное. Первое ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в обучении и воспитании детей, отклонениями в их поведении, общении, формировании личности. В настоящее время в детских учреждениях много таких проблем, и оказание конкретной помощи — существенная задача П. с. сегодняшнего дня. Однако эта задача не должна стать единственной. Перспективное направление нацелено на развитие, становление личности и индивидуальности каждого ребенка, на формирование его психологической готовности к самоопределению, к созидательной жизни в обществе. Эти направления неразрывно связаны между собой: психолог, решая перспективные задачи, повседневно оказывает конкретную помощь нуждающимся в ней детям, их родителям, воспитателям, учителям.

Ориентация на развитие ребенка определяет основное содержание деятельности практического психолога: а) реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста (сензитивность того или иного возрастного периода, зона ближайшего развития и пр.); б) развитие индивидуальных особенностей детей — интересов, способностей, склонностей, жизненных планов и пр.; в) создание благоприятного для развития ребенка психологического климата, который определяется прежде всего организацией продуктивного общения учащихся со взрослыми и сверстниками; г) оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям. Он ответственен прежде всего за соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Нарушение этих условий мешает своевременной реализации возрастных и индивидуальных возможностей детей, что ведет к ухудшению их психологического здоровья и вызывает необходимость коррекционной или специально развивающей работы с ними. Забота о психологическом здоровье предполагает внимание к внутреннему миру ребенка: к его переживаниям, уверенности или неуверенности в себе, пониманию им своих способностей, интересов, его отношению к себе, к людям, к окружающему миру, происходящим семейным и другим существенным событиям, к жизни как таковой и пр. Психологическое здоровье делает личность самодостаточной. Задача взрослых — помочь ребенку в соответствии с его возрастом овладеть способами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающими людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира.

Эффективность деятельности практического психолога определяется уровнем его профессиональной подготовки, которая включает не только хорошее знание психологии, не только высокий уровень владения разнообразными психологичес-

кими методами изучения и обследования ребенка, но и способностью профессионально грамотно интерпретировать полученные данные. Практический психолог образования должен владеть сложнейшими видами деятельности практической психологии: психологическим просвещением, психопрофилактикой, психодиагностикой, психокоррекцией, специальной работой по развитию, психологическим консультированием. Практический психолог образования, будучи специалистом в области психологии, является также полноправным членом педагогического коллектива образовательного учреждения и имеет двойное подчинение: по административной линии — руководителю учреждения, по профессиональной — психологическому научно-методическому центру. П. с. о. проектируется как единая система в образовательном пространстве страны. Эта система выстроена в единую вертикальную структуру: психологическая служба образовательных учреждений (детских садов, школ, гимназий, лицеев, детских домов, школ-интернатов, ПТУ) — городской, областной центр психологической службы образования — региональный центр психологической службы образования — отдел психологической службы Министерства образования России. Каждое звено этой структуры имеет свои четко определенные функции. Профессиональное взаимодействие всех подразделений структуры может гарантировать высокий уровень деятельности П. с. о., научно-методическую разработку ее проблем, методическое оснащение и материальное обеспечение, профессиональную оценку результатов деятельности службы.

И. В. Дубровина

Психология образования — отрасль психологической науки, изучающая процессы созидания человеком образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир культуры и тем самым ее присвоения и развития, формирования систем отношений к природе, обществу, другим людям и к самому себе. Образование не ограничивается включением в организованные процессы обучения, а представля-

ет собой особую координату всей жизнедеятельности человека, самообразования и саморазвития. Согласно современным представлениям ребенок или взрослый выступает не неким «страдательным» существом, формируемым по заданным и одинаковым для всех образцам, не объектом педагогических воздействий, а занимает позицию активного субъекта собственной образовательной деятельности. Образование трактуется как процесс непрерывный, гуманистический, культуросообразный и культуuroобразующий, а не только потребляющий культурные ценности. Ведущую роль при этом должны играть собственные цели обучающегося, порождаемые в диалоге, общении и равнопартнерском взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса. Это не означает устранения со сцены родителя, воспитателя, педагога, вообще любого посредника между человеком и культурой, наоборот — их роль и требования к компетентности неизмеримо возрастают вместе с переходом от технологии «передачи» готовой учебной информации к гуманистической педагогике сотрудничества и сотворчества с обучающимися в процессе раскрытия, постижения и развития духовной и интеллектуальной культуры — общечеловеческой и национальной, общей и профессиональной.

Понимание образования не только как процесса наследования и «потребления» ставших образцов культуры, но и ее расширенного воспроизводства (прежде всего самим фактом развития обучающихся как творческих индивидуальностей) и обуславливает необходимость развития П. о. со своей специфической предметной областью, понятийным аппаратом, способами проведения исследований, интерпретации экспериментальных данных и использованием полученных результатов в образовательной практике. Это предполагает соотнесение складывающихся в П. о. понятий и представлений с теми, которые имеются в педагогической психологии и возрастной психологии, и в связи с этим — переосмысление с позиций П. о. путей и способов решения целого ряда классических и новых проблем, таких

как: соотношение обучения, воспитания и развития не только ребенка, но и взрослого в системе непрерывного образования; своеобразии механизмов психического развития людей всех возрастов; соотношение развития и практического использования научных и житейских понятий в неинституциализированных формах образования; трансформация познавательной мотивации в профессиональную; соотношение внешне задаваемых целей обучения и воспитания и внутренних целей самого субъекта образовательного процесса и др. Утверждение П. о. как ветви психологической науки, построенной на гуманистической основе, предполагает пересмотр представлений о типе и методах экспериментальных исследований, интерпретации их результатов.

Начиная с В. Вундта, психологию пытались строить по естественнонаучному, технократическому образцу. Отсюда попытки формировать личность с заранее заданными свойствами, рассматривать учащегося как объект управления и т.п. Однако в современной психологии утверждается гуманитарное понимание природы науки, научного познания и соответствующего ей типа психологического эксперимента, идущее еще от В. Дильтея. Гуманитарное познание зависит от установок познающего (экспериментатора), тогда как в естественнонаучном эксперименте они должны быть принципиально устранены; в гуманитарном познании сочетаются интуитивное постижение чужой (и своей) жизни и объективный, общезначимый ее анализ, оперирующий обобщениями и понятиями (В. Розин). Перспектива развития психологического метода, в том числе в рамках П. о., — в направлении синтеза герменевтики и естественнонаучного подхода, обогащения интерпретационных процедур схемами и приемами, наработанными в естественнонаучной традиции (В.Н. Дружинин). Экспериментатор в гуманитарных науках не изолирован от испытуемого: происходит, как писал М.М. Бахтин, «встреча двух сознаний» и «обрамление чужого высказывания диалогическим контекстом».

А.А. Вербицкий

Психология учения (синоним: психология обучения) — один из двух основных разделов педагогической психологии, посвященный изучению процесса учения как познавательного процесса, сознательно направленного на приобретение знаний и умений (опыта деятельности) в различных предметных областях в ситуации организованного обучения. П. у., таким образом, выявляет специфику функционирования всех познавательных процессов у учащихся в ходе приобретения знаний и умений в обучении как компонентов процесса учения. Главной задачей в исследовании учения является выявление состава и факторов учения, определяющих его основные свойства (результативность, длительность, напряженность и др.). Кроме исследования общих вопросов состава, свойств и факторов учения, проводится также изучение особенностей функционирования учения применительно к усвоению знаний и умений в конкретных учебных предметах. Это осуществляется в рамках прикладных отраслей П. у. — П. у. математике, естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам, литературе и искусству, языкам, спорту и др. Другим основанием выделения отраслей П. у. являются возрастные ступени учащихся. По этому основанию выделяются П. у. дошкольников, школьников различных уровней обучения и студентов. Помимо этого различают также П. у. в норме и патологии.

Исследования учения осуществлялись в рамках психологии и дидактики задолго до появления П. у. и педагогической психологии в целом как специальной отрасли психологии. Достаточно развернутые описания и объяснения состава и факторов учения можно найти в трудах Коменского, Гербарта, Дистервега, Дьюи, Ушинского. С начала XX в. учение изучается многими представителями разных научных школ как проблема педагогической психологии, оформившейся в самостоятельную область психологической науки. Здесь приложили свои усилия поздние ассоцианисты (Эббингауз, Мюллер, Мейман, Лай, Циген, Нечаев, Каптерев, Румянцев и др.), бихевиористы (Торндайк, Уотсон, Газри, Халл,

Скиннер, Бандура и др.), гештальтисты (Вертгаймер, Кофка, Дункер, Секкей), сторонники концепции взаимодействия субъекта с объектом (Пиже и его последователи), когнитивисты (Осгуд, Осбел, Брунер, Ганье, Лингхарт, Глейзер, Резник, Андерсон, Стернберг и др.), представители теории социальной детерминации и деятельности (Выготский, Рубинштейн, Леонтьев, Гальперин и их последователи).

Для отражения характеристик учения применяются методы прямого и косвенного отражения изучаемых характеристик. К прямым методам относятся: вербальные отчеты испытуемых, ответы на вопросы в анкетах, в беседах и интервью. К косвенным методам отражения характеристик учения относятся: анализ результатов учения в обучении и в тестах обучаемости, анализ речевых данных при «рассуждении вслух» в ходе выполнения операций в составе учения и решения учебных задач, использование психофизиологических показателей (скрытых речевых артикуляций и др.). К настоящему времени получены довольно обширные эмпирические знания о составе учения, а также условиях и факторах учения, влияющих на характеристики его эффективности, (результативность, длительность, напряженность). В эмпирических описаниях состава и структуры процесса учения выделяются компоненты этого процесса разных уровней. На исходном макроуровне предлагается различать от двух до шести макроуровней учения (познание — запоминание, или: внимание — восприятие — осмысление — закрепление — применение — перенос). Указанные компоненты действительно сводятся к двум, но не просто к познанию и запоминанию, а к более широким функционально, которые включают в себя познание и запоминание, но также и другие процессы. Первым таким макрокомпонентом в составе учения является построение (получение, создание, возникновение в опыте, уяснение) знаний об объектах и действиях с ними, вторым — отработка (освоение, упрочение, закрепление) знаний и действий. Составляющими первого макрокомпонента — построения

знания — являются познавательные процессы селективного восприятия, понимания сообщений, эмпирического и теоретического мышления, реализуемые на основе аналитико-синтетических операций (различение, разделение, абстрагирование, отождествление, обобщение, объединение), а также символические операции (кодирование и декодирование речевых, искусственно-знаковых, схематических и других сообщений). Составляющими второго макрокомпонента — упрочения знаний и умений — являются их интериоризация и автоматизация на основе непосредственных и опосредованных мнемических операций. Важной составляющей обоих макрокомпонентов могут быть рефлексивные акты регуляции всех познавательных и мнемических учебных действий на основе знания их результатов и способов осуществления. Указанные регулирующие акты делают учение активным и целесообразным процессом, т.е. деятельностью субъекта. Однако эмпирически наблюдается также учение, протекающее и как нерегулируемый процесс.

В теориях учения делаются попытки объяснить свойства учения и выдвигаются гипотезы четырех видов: 1) О наличии различных необходимых компонентов в структуре учения, которые не наблюдаются непосредственно. 2) О сводимости тех или иных явно наблюдаемых компонентов учения к другим наблюдаемым его компонентам. 3) О необходимости некоторых наблюдаемых компонентов учения и необязательности других для того, чтобы учение вообще состоялось и дало результат — приобретение новых знаний и умений. 4) О необходимости (причинном характере) каких-либо явных внешних или внутренних условий также для достижения результатов учения (а не просто для его ускорения и облегчения, что обычно бесспорно относится к эмпирическому изучению учения, в отличие от установления причинных связей, которое чаще относят к теоретической работе, но иногда считают также эмпирическим исследованием). Часто указанные виды теоретичес-

ких объяснений сочетаются в составе утверждений различных теорий учения. Кроме теорий учения психологического уровня, имеются также теории психофизиологического уровня, в которых делаются попытки объяснить характеристики компонентов учения через процессы высшей нервной деятельности и другие мозговые механизмы.

И.И.Ильсов

Психолого-педагогическое консультирование (синоним: возрастно-психологическое консультирование) [греч. pais (paídos) — дитя + ago — веду, воспитываю] — вид индивидуального психологического консультирования по вопросам психического развития, обучения и воспитания детей и подростков. П.-п. к. направлено на практическое решение важнейшей задачи возрастной психологии — задачи систематического контроля за ходом психического развития детей в целях его оптимизации и коррекции (Л.С. Выготский, Н.М. Щелованов). В отличие от других видов психологического консультирования, предметом П.-п. к. являются динамика и содержание психического развития ребенка (подростка) на каждой возрастной стадии развития, т.е. индивидуальные особенности возрастного развития.

В основе практики П.-п. к. лежит теория психического развития ребенка в онтогенезе. Концепция психологического возраста определяет схему анализа индивидуальных вариантов и особенностей психического развития ребенка, включающую три основных компонента: характеристику социальной ситуации развития ребенка, иерархическую структуру видов деятельности, типичных для данной возрастной стадии, и характеристику уровня развития личности и сознания ребенка. Реализация указанной схемы позволяет решать задачи П.-п. к., включающие проведение психологического обследования, постановку психологического диагноза и формулирование прогноза развития, определение системы психолого-педагогических назначений, реализующих профилактические и коррекционно-развивающие цели.

Принципы П.-п. к. включают этические, стратегические и тактические. Важнейшими этическими принципами являются: принципы соблюдения и охраны интересов ребенка и уважения его личности; принципы добровольности и конфиденциальности обращения за консультацией, неразглашения информации; принцип компетентности и ответственности консультанта. Стратегические принципы, определяющие цели и задачи консультирования и оказания помощи в преодолении психологических проблем и трудностей развития, составляют: принцип нормативности развития (сравнения индивидуальных вариантов развития с возрастной нормой) и принцип системности психического развития, обуславливающий необходимость установления системы причин трудностей и отклонений в развитии ребенка и разработки комплексной программы профилактических и коррекционных мероприятий. Тактические принципы возрастно-психологического консультирования включают: принцип анализа подтекста, выявляющего истинные причины обращения за консультацией; принцип комплексности психологического обследования ребенка, позволяющий дать полную картину актуального психологического статуса ребенка, особенностей развития эмоционально-личностной и познавательной сфер; принцип стереоскопичности диагноза, задающий необходимость исследования особенностей понимания и переживания проблемных ситуаций всеми ее участниками; принцип реконструкции истории развития ребенка (Л.С. Выготский), требующий воссоздания индивидуального жизненного пути ребенка; принцип активного привлечения родителей и других значимых лиц в окружении ребенка к совместной выработке системы профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий и их реализации.

П.-п. к. осуществляется в несколько этапов, на каждом из которых осуществляется решение соответствующих задач: 1) этап сбора исходной информации (первичный прием, выявление жалобы, уточнение и формулирование запроса,

сбор анамнестических данных); 2) этап комплексного психологического обследования; 3) аналитический этап (анализ полученных данных, их интеграция, формулирование психологического диагноза и условно-вариантного прогноза; составление психологического заключения, разработка системы психолого-педагогических рекомендаций); 4) этап собственно консультирования и оказания психологической помощи клиенту (доведение результатов обследования до адресата, совместная выработка рекомендаций по оптимизации развития ребенка, определение плана коррекционной и профилактической работы); 5) этап реализации коррекционных и профилактических мероприятий. Основными организационными формами проведения П.-п. к. являются специализированные психологические центры городского и районного уровня, школьная психологическая служба, психологические консультации в учреждениях здравоохранения, психолого-медико-педагогические комиссии районных и городских отделов народного образования, психологическая служба помощи семье, профориентационные центры и консультации.

О.А. Карбанова

Развития личности обобщенная модель — предложенная А.В. Петровским характеристика последовательно сменяемых основных этапов восхождения индивида к социальной зрелости. Весь дошкольный и школьный возраст может быть отнесен к единой эре восхождения к социальной зрелости. Эта эра не завершается периодом ранней юности и получением школьником аттестата зрелости, а продолжается в производственной, учебной и иной деятельности самого широкого плана. Если представить социальную среду в ее глобальных характеристиках как относительно стабильную, то весь путь развития личности можно интерпретировать как единый и целостный этап. Это предполагает три фазы вхождения личности в социальное целое — адаптацию, индивидуализацию и интеграцию. Протяженные во времени, они выступают как

макрофазы развития личности в пределах одной эры и обозначаются как три эпохи: детство (преимущественно адаптация), отрочество (преимущественно индивидуализация), юность (преимущественно интеграция). Именно таким образом ребенок, в конце концов, превращается в зрелую самостоятельную личность, дееспособную (ту, что демографы обозначают как единицу «самодеятельной» части населения страны), готовую к труду, к продолжению себя в детях. Во многих психологических течениях абсолютизируются возрастные периоды развития личности, применительно к каждому из них создаются особые психологические теории личности: психоаналитическая — на основе абсолютизации развития личности в раннем детстве; необихевиористские теории социального научения и теории ролей — на основе развития личности до школы и в младшей школе; «гуманистическая психология» с ее акцентированием самоактуализации — на основе абстрагирования подросткового самоутверждения. Таким образом, в качестве модели социально зрелого человека неправомерно принимается личность индивида, еще не интегрированного в общественную жизнь.

Эпоха детства — наиболее длительная макрофаза развития личности — охватывает три возрастных периода (преддошкольный, дошкольный, младший школьный), эпоха отрочества и период подросткового возраста совпадают. Эпохи юности и период ранней юности только частично совпадают (ранняя юность ограничивается рамками пребывания в школе). Для первой макрофазы (эпохи детства), как было показано, характерно относительное преобладание адаптации над индивидуализацией, для второй (эпоха отрочества) — индивидуализации над адаптацией, для третьей (эпоха юности) — превалирование интеграции над индивидуализацией. Р. л. о. м. имеет гипотетико-дедуктивный характер, но, вместе с тем, подтверждается многочисленными исследованиями в области возрастной и педагогической психологии.

А.В. Петровский

Рекапитуляции теория [лат. *recapitulatio* — сжатое повторение] — концепция, разработанная американским психологом С. Холлом, которая, модифицируя биогенетический закон Э. Геккеля (1866), распространяет его действие на психическое развитие детей. Исходя из Р. т. Холл доказывал, что ребенок в своем развитии повторяет все стадии развития психики, которые прошло человечество. Порядок и скорость прохождения каждой стадии врождены и заданы генетически, а потому при формировании индивидуальной психики невозможно ни миновать какую-то стадию, ни перейти на следующую ступень раньше определенного времени. На этом основании Холл делает вывод о том, что именно уровень психического развития должен определять содержание и форму обучения, которое полностью от него зависит. Механизмом, который способствует переходу с одной стадии развития на другую, является игра. На основании Р. т. Гетчинсон разработал периодизацию психического развития, в которой критерием деления на возрастные этапы явился способ добывания пищи.

В дальнейшем Р. т. разрабатывалась Клапаредом, Штерном, Блонским и другими психологами, которые, разделяя положение о связи между онтогенетическим и филогенетическим развитием, отвергли идею Холла о врожденном характере этой зависимости. С точки зрения этих ученых, данная связь определяется общей логикой развития психики в фило- и онтогенезе, а потому жестко зафиксирован только порядок прохождения стадий, но не скорость их прохождения, которая может варьироваться в некоторых пределах (хотя и достаточно ограниченных).

О.А. Карбанова

Созревания теории — теории, рассматривающие психическое развитие индивида от рождения до достижения им зрелости как эндогенный процесс, детерминированный биологическим созреванием морфологических структур мозга в соответствии с врожденной наследственной программой. Последовательность и со-

держание стадий психического развития, согласно С. т., оказываются полностью предопределены последовательностью и динамикой созревания соответствующих отделов центральной нервной системы. Новые психические явления и формы развития выступают как результат развертывания генетически заданной программы созревания.

Различные варианты С. т. определяются решением вопроса о том, каков вклад наследственности и среды в процессы созревания и развития. Исторически первоначальное представление о полной независимости процессов созревания от внешних средовых влияний (К. Бюлер, Д. Хебб) было почти полностью преодолено к 60-м годам XX в. Общепринятым становится положение о необходимости средовых воздействий для осуществления даже самых простых и примитивных форм созревания. Однако сторонники С. т. ограничивают роль среды «пусковым сигналом», запускающим биологически предопределенный процесс развития, реализуемый в пределах врожденных условий (А. Гезелл). С. т. подчеркивают приоритет генетических наследственных влияний по сравнению со средовыми влияниями, опытом, воспитанием и научением. В последние десятилетия теории развития как созревания получили как бы «второе рождение» благодаря успехам генетики. Эта позиция наиболее ярко представлена в работах психолингвиста Н. Хомского, согласно которому речевые способности врождены человеку в виде лингвистических структур, задающих универсальные грамматические нормы и правила функционирования языка и обеспечивающих по мере их созревания усвоение индивидом все более сложных форм речи.

Существенным недостатком С. т. является упрощенное понимание самого процесса созревания, как однозначно детерминированного фактором наследственности. В современной науке накоплены факты, свидетельствующие о значении активности субъекта для процесса созревания. К настоящему времени уже имеются доказательства того, что между

степенью зрелости структуры и уровнем ее функционирования существуют сложные отношения. Хотя определенный уровень морфологической зрелости структуры и необходим для начала функционирования, само функционирование органа, определяющееся характером деятельности субъекта, в значительной мере ускоряет процесс созревания.

Основными положениями С. т., подвергаемыми критике в отечественной психологии, являются стремление биологизировать процесс психического развития человека, рассматривать его как подчиненное общим закономерностям онтогенетического развития всех животных видов, без выделения качественного своеобразия онтогенеза человека; недостаточный учет роли среды, в том числе социальной, как источника развития, задающего социально детерминированные формы высших психических способностей; игнорирование как активной деятельности самого субъекта, так и обучения, обеспечивающих присвоение и интериоризацию этих способностей (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

О.А. Карбанова

Социального научения концепция [лат. *socialis* — общественный] — один из подходов к проблеме обучения, принятых в необихевиоризме. Термин «С. н.» обозначает приобретение организмом новых форм реакций путем подражания поведению других живых существ или наблюдения за ним. С. н. объяснялось при этом, исходя из основных понятий бихевиоризма (стимул, реакция, подкрепление), и экспериментально изучалось на животных. Так, крыса следовала в лабиринте за другой лишь в том случае, если реакции этой другой подкреплялись пищей.

Указанный подход получил дальнейшее развитие в концепции социобихевиоризма (А. Бандура) и был дополнен введением познавательных факторов. За людьми была признана способность представлять внешние влияния и ответную реакцию на них символически, в виде «внутренней модели внешнего мира». Благодаря этому даже в тех случаях, когда ин-

дивид не проявляет открытых реакций и не получает подкрепления, он, следя за подкрепляемыми действиями других, научается их имитировать. Приобретение новых реакций является в этих условиях менее длительным процессом, чем при выработке обычных навыков. В опытах по С. н. детям демонстрировались фильмы с образцами поведения, имевшего различные последствия (положительные или отрицательные). В зависимости от характера наблюдаемых последствий (вознаграждение или наказание) испытуемые подражали образцу в большей или меньшей степени. В последние годы с позиций теории С. н. широко обсуждается негативное влияние на развитие личности таких явлений современной массовой культуры как демонстрация сцен насилия в кино и по телевидению, распространение компьютерных игр с агрессивными сюжетами и т.п.

М.Г. Ярошевский

Социобиология (лат. *socialis* — общественный + греч. *bios* — жизнь + *logos* — наука, учение) — научное направление, изучающее биологические основы социального поведения и социальной организации у животных и человека на базе теоретических представлений и методов популяционной биологии (экологии и генетики популяций) и синтетической теории эволюции (современного дарвинизма). Основатель С. — американский биолог Э. Уилсон. С. изучает биологические функции поведения и социальной организации с точки зрения генетической приспособленности. В синтетической теории эволюции под приспособленностью понимается способность особи производить потомство и тем самым передавать ему свои гены.

Е.А. Горховская

Сравнительная психология — 1) раздел психологии, изучающий сходства и различия в поведении и психике между животными и человеком, а также эволюцию поведения и психики в процессе антропогенеза; 2) общее название для любых сравнительных исследований в психологии, при которых сравниваются психологические особенности людей, отличаю-

щихся по тому или иному признаку, например, относящихся к разным культурам, национальностям, возрастным группам, обладающих разным социально-экономическим статусом, здоровых и больных и т.д.; 3) синоним зоопсихологии; 4) американское психологическое направление в изучении поведения животных. С. п. стала активно развиваться со второй половины XIX в. после появления эволюционной теории Дарвина. В конце XIX — начале XX в. она понималась как наука об эволюции психики в животном мире, а также в качестве синонима зоопсихологии с акцентом на использование сравнительного метода и как название для науки, объединяющей зоопсихологию и психологию человека. Постепенно в С. п., как и в зоопсихологии, все большее влияние стал приобретать объективистский подход, сторонники которого требовали исключить психику животных из научного изучения, поскольку о ней нельзя получить непосредственных свидетельств, и ограничиться исследованием объективно наблюдаемых явлений — поведения и его физиологических основ. С середины 30-х гг. вплоть до 70-х гг. этот подход был господствующим, однако в нашей стране преобладало представление, что С. п. должна изучать не только поведение, но и психику (см. труды Н.Н. Ладыгиной-Котс, Н.Ю. Войтонса и др.). В Европе, в том числе в нашей стране, утвердилось представление о С. п. как об отрасли психологии, занятой сравнением психологических характеристик человека и животных, чтобы выявить сходства и различия и понять ход антропогенеза.

В Европе термин «С. п.» используется также как обобщающее наименование всех исследований в психологии человека, где применяется сравнительный метод (при сравнении психологии разных народов, культур, возрастных групп и т.п.), а также иногда продолжает употребляться как синоним зоопсихологии или как название для всех сравнительных исследований поведения и психики у животных разных видов, включая человека. В последнем случае определение С. п. практически совпадает с определением

этологии. В Америке термин «С. п.» как синоним зоопсихологии стал обозначать изучение поведения животных в рамках психологии. основополагающее значение для формирования американской С. п. имели работы психологов Э. Торндайка (E. Thorndike) и Р. Йеркса (R. Yerks). Решающее влияние на развитие американской С. п. оказал бихевиоризм с его объективистской установкой на изучение исключительно поведения в рамках концепции «стимул — реакция». В американской С. п. поведение животных в основном служило моделью поведения человека, и абсолютное большинство исследований велось в строго контролируемых лабораторных условиях. Так как бихевиористская психология считала все поведение комбинациями немногих безусловных, а в основном условных рефлексов, главным предметом изучения в американской С. п. стали процессы научения.

Представление об универсальности законов научения и антропоцентризм привели к тому, что с середины 30-х гг. большинство сравнительных психологов в Америке ограничились изучением немногих видов лабораторных животных, и сравнительный аспект почти исчез из их исследований. В 50-е гг. началась активная полемика между американской С. п. и этологией, но затем возникло взаимное влияние, благодаря которому, а также критике со стороны самих психологов, в американской С. п. возросло внимание к изучению поведения животных в природных условиях. Особенности этого поведения стали учитывать в лабораторных экспериментах, вновь стал развиваться сравнительный эволюционный подход, расширилось разнообразие изучаемых видов и оживился интерес к генетике поведения. Поскольку этологи обнаружили, что у каждого вида животных существуют свои специфические врожденные ограничения и предрасположенности в научении, возникшие в ходе эволюции, стало ясно, что способности животных к научению и их интеллект нельзя сравнивать, используя одномерную шкалу и располагая их в одном ряду от низших к высшим. В связи с этим, в американской

С. п. при сравнении способностей к научению у разных видов животных акцент переместился на изучение качественных отличий вместо преобладавших ранее количественных.

Когда в 70-е гг. XX в. в науке возродился интерес к психике животных, специалисты пришли к убеждению, что возможность сравнений в этой области вообще весьма проблематична. Более перспективным считается сравнительный подход, выработанный в этологии, при котором сравнивают поведение в основном близкородственных видов. Весьма продуктивным оказалось сравнительно-психологическое изучение человекообразных обезьян и человека. В 60-е гг. этологи, психологи и антропологи начали активно изучать поведение обезьян в естественных условиях, и это открыло новые возможности для создания теоретических представлений об эволюции приматов и человека. При сопоставлении психических процессов у приматов и человека особое внимание привлекли попытки обучить человекообразных обезьян человеческому языку с помощью зрительных символов, а также выяснить, способны ли обезьяны к логическим рассуждениям, осознанию самих себя, обладают ли они намерениями и т.п. В последнее время в Европе термин «С. п.» выходит из употребления, поскольку это название закрепилось за американской С. п., а также потому, что сравнение поведения и психики разных животных, включая человека, стало неотъемлемой частью проблематики различных дисциплин — этологии, социобиологии, когнитивной этологии и антропологии — и превратилось в междисциплинарную область.

Е.А.Гороховская

Функционального круга теория [лат. *mnctio* — исполнение] — концептуальная модель, предложенная Я. Икскулем (1864—1944) для объяснения взаимодействия организма и окружающей среды. Он исходил из предпосылки, что окружающий мир существует для живого организма лишь в том аспекте, который соответствует его потребностям состояниям. Реализация этих состояний предпола-

ет согласование двух сторон представленного субъекту мира. С одной стороны, это «перцептуальный мир», мир восприятия: «все, что замечает субъект, превращается в его мир, в мир, меченный им». В качестве примера он приводит самку клеща, которая может в течение многих месяцев ждать нужного момента, чтобы наконец отцепиться от ветки и упасть на спину пробегающему зверю — при этом она не реагирует ни на какие другие раздражители, кроме запаха масляной кислоты и тепла. С другой стороны, окружающий мир предстает для субъекта как «операциональный мир», как мир действий: «все, на что воздействует субъект, превращается в его мир действий». Так, для клеща объект (зверь) предстает не только как носитель собственных признаков, но и как «поле деятельности» (наличие открытого, незащищенного места для укуса). Мир восприятия и мир действия существуют во взаимном соответствии друг с другом, образуя «функциональный круг». На основе этих представлений автором делалось заключение, что каждый животный организм оптимально приспособлен к той среде, в которой традиционно живет, и что по степени сложности его организации можно судить о сложности среды его обитания.

И. М. Кондаков

Экологический подход в психологии — [греч. *oikos* — дом, родина + *logos* — наука, учение] — направление в теории социального научения, рассматривающее развитие личности ребенка в контексте его взаимодействия с социальной средой. Название «Э. п.» предложено У. Бронфенбреннером по аналогии с соответствующим направлением в биологии, изучающим взаимодействие организмов друг с другом и со средой в рамках экосистем разного уровня. Э. п. в п. предполагает изучение влияния, оказываемого на развитие ребенка как ближайшим социальным окружением (особенностями семейного климата), так и более отдаленным — положением детей в обществе и принятым стилем их воспитания, который, в свою очередь, определяется тради-

циями, общей социально-экономической ситуацией, политической системой, ценностями и идеологией общества и т.п.

А.Л. Венгер

Эпигенетическая теория развития личности [греч. еpi — над, сверх, после + genesis — происхождение] — созданная Э. Эриксонем психоаналитическая концепция об отношениях «Я» и общества. Понятие эпигенеза заимствовано Э. Эриксонем из биологии. Эпигенетический принцип используется при изучении эмбрионального развития. Согласно этому принципу, все, что растет, имеет общий план. Исходя из этого общего плана, развиваются отдельные части. Причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое. Эпигенетические концепции в биологии подчеркивают роль внешних факторов в возникновении новых форм и структур и тем самым противопоставят преформистским учениям. С точки зрения Э. Эриксона, последовательность стадий — результат биологического созревания, но содержание развития определяется тем, чего ожидает от человека общество, к которому он принадлежит.

Согласно Э. т. р. л., человеческое существование зависит от трех процессов организации, которые должны дополнять друг друга: это — биологический процесс иерархической организации органических систем, составляющих тело (сома); психический процесс, организующий индивидуальный опыт посредством эго-синтеза (психика); общественный процесс культурной организации взаимосвязанных людей (этнос). Эриксон особенно подчеркивает, что для целостного понимания любого события человеческой жизни необходимы все эти три подхода.

Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Общество определяет также содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Решения задачи, согласно Э. Эриксону, зависят как от уже достигнутого уровня пси-

хомоторного развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества, в котором этот индивид живет. В результате борьбы положительных и отрицательных тенденций в решении основных задач на протяжении эпигенеза формируются основные качества личности.

Задача младенческого возраста — формирование базового доверия к миру, преодоление чувства разобщенности и отчуждения. Задача раннего возраста — борьба против чувства стыда и сильного сомнения в своих действиях за собственную независимость и самостоятельность. Задача «игрового» (дошкольного) возраста — развитие активной инициативы и в то же время переживание чувства вины и моральной ответственности за свои желания. В период обучения в школе встает новая задача — формирование трудолюбия и умения обращаться с орудиями труда, чему противопоставит осознание собственной неумелости и бесполезности. В подростковом и раннем юношеском возрасте появляется задача первого цельного осознания себя и своего места в мире; отрицательный полюс в решении этой задачи — неуверенность в понимании собственного «Я» («диффузия идентичности»). Задача конца юности и начала зрелости — поиск спутника жизни и установление близких дружеских связей, преодолевающих чувство одиночества. Задача зрелого периода — борьба творческих сил человека против косности и застоя. Период старости характеризуется становлением окончательного цельного представления о себе, своем жизненном пути в противовес возможному разочарованию в жизни и нарастающему отчаянию.

Достижимое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы эгоидентичности и открывает возможность включения субъекта в более широкое социальное окружение. При воспитании ребенка нельзя забывать, что «негативные» чувства всегда существуют и служат динамическими противочленами «позитивных» чувств на протяжении всей жизни. Переход от одной формы эгоидентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Кризисы, по Э. Эриксону, — это не болезнь личности, но проявление невротического

расстройства, а поворотные пункты, «моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой».

Л.Ф.Обухова

Эпистемология генетическая [греч. episteme — знание + logos — наука, учение; genetikos — относящийся к рождению, происхождению] — направление в исследованиях мышления, созданное Ж. Пиаже и его школой и поставившее целью разработать общую теорию развития познания, которая синтезировала бы данные онтогенеза (экспериментально-психологического изучения интеллекта ребенка) и филогенеза (истории науки). Параллели между этими двумя рядами усматриваются в том, что как у индивида, так и в ходе общей эволюции научных идей происходит изменение характера отношений между субъектом и объектом умственных операций. На обоих уровнях прогресс выражается в преодолении эгоцентризма и феноменализма, в углублении рефлексии и построении логико-математических структур. Согласно концепции Э. г., законы познавательного развития универсальны, они действуют как в процессе развития мышления ребенка, так и в ходе научного познания.

Исходным для школы Ж. Пиаже является положение о взаимодействии живой системы со средой как нераздельности двух непрерывно совершающихся процессов — ассимиляции и аккомодации. При ассимиляции организм как бы накладывает на среду свои схемы поведения, тогда как при аккомодации он перестраивает эти схемы соответственно особенностям среды. Из такого общебиологического подхода Ж. Пиаже исходил в трактовке психического развития, считая, что, стремясь ко все более совершенным формам равновесия со средой, организм создает познавательные структуры. Одним из ключевых понятий в Э. г. является понятие децентрации, используемое для анализа процессов социализации, когнитивного и морального развития личности. Источником децентрации выступает непосредственное или интериоризованное общение с другими людьми, в ходе

которого происходит столкновение противоречивых точек зрения, побуждающее субъекта к преобразованию смысла образов, понятий и представлений в собственной познавательной позиции.

Д.В.Ушаков

Этнография детства [греч. ethnos — народ + grapho — пишу] — междисциплинарная область исследования на стыке культурологии, социологии и психологии, изучающая особенности культуры, быта и методов воспитания ребенка у различных народов мира. Основателем Э. д. по праву считается выдающийся этнограф современности М. Мид, которая ставила своей задачей понять, как варьируют различные типы социализации и их элементы в зависимости от уровня социально-экономического развития, типа культуры и т.д. в сравнительно-историческом аспекте. Выявить закономерности социализации детей в единстве ее содержания и методов можно только в контексте целостного образа жизни того или иного народа, в рамках которого осуществляется межпоколенная передача культуры.

В.В.Абраменкова

Этология [греч. ethos — привычка, характер, нрав + logos — наука, учение] — научная дисциплина, изучающая поведение животных с общебиологических позиций и исследующая четыре его основных аспекта: 1) механизмы; 2) биологические функции; 3) онтогенез и 4) эволюцию. В центре внимания Э. видоспецифичное (характерное для данного вида животного) поведение в естественных условиях обитания. Основателями Э. являются зоологи К. Лоренц и Н. Тинберген. В развитии выделяют классический период (середина 30-х — середина 50-х гг. XX в.) и современный этап (с конца 50-х гг.). В Э. применяется морфологический подход к поведению, при котором поведение во многих отношениях исследуется по аналогии с тем, как морфология изучает строение тела. Согласно Лоренцу, основу видоспецифического поведения составляют инстинктивные движения или комплексы фиксированных действий

(КФД), форма которых является врожденной, генетически закрепленной.

Сравнительное исследование поведения у различных видов животных легло в основу этологического изучения эволюции поведения. По аналогии с морфологией Лоренц ввел понятие гомологичного поведения, имеющего общее происхождение и аналогичного, выполняющего сходные функции, но различного происхождения. Лоренц предложил модель инстинктивного поведения, основанную на гипотезе о физиологических механизмах нерелефторной природы. Основные понятия этой модели, а также гипотеза Лоренца об изначальной координации поведения на уровне центральной нервной системы — все это во многом определило направление исследований Э., которые стремились подтвердить, скорректировать или опровергнуть эту модель. Лоренц также сформулировал концепцию импринтинга (запечатления). Тинберген создал на базе концепции Лоренца модель иерархической организации инстинктивного поведения.

В середине 50-х гг. классическая Э. подверглась резкой критике со стороны бихевиористски ориентированных исследователей поведения, которые отрицали существование врожденного, генетически зафиксированного поведения и утверждали, что, несмотря на несомненное влияние наследственности, практически все поведение животных формируется под воздействием внешней среды и научения. Эта критика оказала серьезное влияние на развитие Э. на современном этапе. Постепенно между Э. и американской сравнительной психологией возникли тесные контакты и активный обмен идеями. В современной Э. классическая концепция подверглась значительному пересмотру, видоизменениям и усложнениям. Этологи представляют все видоспецифичное поведение в виде спектра, на одном краю которого находится жестко стереотипное поведение по типу КФД, а на другом — изменчивое поведение, связанное с научением. Хотя в Э. появилась тенденция к резкой критике и даже отказу от ряда идей и понятий, относящихся к классической теории поведения, но другой об-

щей теории, заменяющей классическую, не возникло, а с 80-х гг., на новом уровне знаний, вновь начинает расти интерес к классическим представлениям, которые переосмысливаются и совершенствуются.

В современной Э. используются различные экспериментальные методы: изучение животных в природе без вмешательства в их жизнь, а также постановка экспериментов непосредственно в природе; проведение наблюдений и экспериментов в условиях, имитирующих естественную среду; чисто лабораторные исследования, отличительными особенностями которых являются предварительное детальное изучение поведения данного вида животного в естественных условиях и нацеленность на объяснение именно этого естественного видоспецифичного поведения. Одна из самых интенсивно разрабатываемых тем в Э. — социальное поведение и коммуникация между животными. Важным феноменом в этой области является ритуализация — эволюционный процесс, в ходе которого поведение, первоначально не связанное с коммуникацией, видоизменяется и превращается в социальные сигналы.

В конце 60-х гг. из Э. в отдельную дисциплину выделилась этология человека. В настоящее время существует целый ряд направлений на границе между Э. и другими дисциплинами: нейроэтология, генетика поведения, поведенческая экология (на русском языке термин не устоялся, англ. — behavioral ecology). С 70-х гг. этологи вместе с психологами обратились к изучению психических способностей животных, и начало развиваться новое направление, названное «когнитивной этологией». После появления в середине 70-х гг. социобиологии, нацеленной на изучение социального поведения во всем животном мире, включая человека, и разделявшей с Э. постулат о существовании генетической основы поведения, включая самое сложное, социальное, между Э. и социобиологией возникла конкуренция, но позже установились тесные контакты. Многие этологи склонны рассматривать социобиологию в качестве раздела Э.

Е.А. Гороховская

Общие понятия и теоретические проблемы психологии развития

Автоматизация действия [греч. *automatos* — самодельствующий] — одна из линий функционального генезиса, в процессе которого происходит становление человеческого действия, приобретение им социально значимых свойств. Психологическим содержанием процесса А. является постепенное снятие сознательного контроля как с ориентировочной, так и с исполнительской частью становящегося действия. Это становится возможным за счет стереотипизации (объективной или субъективно представляемой) условий как ориентации (во всех ее компонентах — ценностных, смысловых, целевых, операциональных), так и исполнения. В силу такой стереотипизации у человека происходит укрупнение единиц сознательного контроля и регуляции становящегося действия; в результате А. подобной единицей становится все действие целиком. Если в начале функционально-генетического процесса не только операциональное содержание, но порой и смысло-целевые компоненты действия не прояснены для субъекта и, соответственно, требуют развернутой ориентировки, осмысления и осознания, то на завершающей его стадии возникновение знакомых условий становится как бы сигналом для срабатывания целостной структуры действия, всей последовательности операций.

А. И. Подольский

Аккомодация (по Пиаже) [лат. *accomodatio* — приспособление] — один из двух аспектов (вместе с ассимиляцией) адаптации, выступающей в концепции Ж. Пиаже как основной принцип развития не только в биологии, но и в психологии. А. — это

приспособление функций организма к специфике объектов. Для познавательного развития А. есть процесс приспособления индивида к разнообразным требованиям, которые перед ним выдвигаются объективным миром. В процессе развития она неотделима от ассимиляции.

А. Г. Лидере

Акселерация [лат. *acceleratio* — ускорение] — 1) Индивидуальный вариант развития, характеризуемый преждевременным созреванием (раннее начало, усиление интенсивности и темпа полового метаморфоза); при этом нередко отсутствует параллелизм между половым и психическим созреванием. 2) Отмечаемое за последние 100—150 лет ускорение соматического развития и физиологического созревания детей и подростков, проявляющееся в увеличении их веса и размеров тела, а также в более ранних сроках полового созревания. Статистически достоверно установлено, что за последнее столетие рост детей при рождении стал в среднем больше на 0,5—1 см, а вес — на 100—300 г; у детей 5—7 лет длина тела каждые 10 лет увеличивалась в среднем на 1,5 см, а вес — на 0,5 кг; у детей школьного возраста длина тела возросла на 10—15 см. Половое созревание наступает раньше в среднем на 1—2 года. Это обстоятельство при сохранении традиционно сложившихся условий воспитания и норм поведения подростков в отдельных случаях становится источником психологических коллизий — возникновения смысловых барьеров, конфликтов, аффективных форм поведения. Имеются данные и об ус-

коренном умственном развитии детей (психологическая А.), хотя надежных статистических выводов об этом нет.

В последние годы появились сообщения о замедлении темпов А. Исследования и антропологические измерения зафиксировали тенденцию к уменьшению роста детей и массы их тела, что позволяет предположить возможное начало декселерации (замедления созревания) и выдвинуть гипотезу о ритмичности в характере соматического развития и физиологического созревания детей в филогенезе.

Л.А. Карпенко, А.В. Петровский

Амплификация психического развития [лат. *amplificatio* — увеличение, распространение] — всемерное использование потенциала возможностей развития психики на каждой возрастной стадии за счет совершенствования содержания, форм и методов воспитания. Теоретической основой концепции А. является признание уникальности и качественного своеобразия ступеней возрастного развития ребенка и утверждение непреходящего, абсолютного значения психологических новообразований, возникающих на ранних возрастных стадиях для всего последующего развития личности (А.В. Запорожец). В практической детской психологии подход, утверждающий принцип А., противостоит подходу, в котором обосновывается необходимость искусственной акселерации развития, т.е. форсирования темпа развития ребенка и как можно более раннего перехода на последующую возрастную ступень развития. Внедрение программ обучения, ориентированных на усвоение новых «полезных» знаний, умений и навыков, начиная уже с раннего и дошкольного возраста, и ускоренный переход к «более взрослым» видам деятельности приводит к сокращению детства. Напротив, сторонники идеи А. отстаивают право ребенка на детство, как особо значимый период в возрастном развитии, обладающий уникальными возможностями развития и выступают за обогащение содержания и «культивирование» специфически детских видов деятельности в жизни ребенка и, в первую очередь, игры.

О.А. Карбанова

Ассимиляция (по Пиаже) [лат. *assimilatio* — уподобление, сходство] — один из двух аспектов (вместе с аккомодацией) адаптации как фундаментального биологического принципа, используемого Ж. Пиаже в его обосновании концепции стадийного развития интеллекта. В биологии А. есть процесс изменения элементов внешней среды для последующего их включения в структуры организма: элементы внешней среды здесь уподобляются внутренней системе организма, хотя способы усвоения элементов структурами, в которые последние включаются, чрезвычайно разнообразны. Психологически А. есть включение объектов в схемы поведения, т.е. познавательное структурирование объекта в соответствии с характером наличной интеллектуальной организации индивида (Флейвелл). А. и аккомодация неотделимы друг от друга. Пиаже пишет: «Ассимиляция никогда не может существовать в чистом виде, потому что интеллект, включая в свои старые схемы новые элементы, постоянно изменяет первые для того, чтобы приспособить их к новым элементам. И наоборот, мы никогда не знаем вещей самих по себе, потому что эта работа по аккомодации может возникнуть только как функция противоположного ей процесса ассимиляции».

А.Г. Лидерс

Биогенетический закон (в психологии) [греч. *bios* — жизнь + *genetikos* — относящийся к рождению, происхождению] — перенос на психическое развитие ребенка соотношения, установленного немецкими естествоиспытателями Ф. Мюллером и Э. Геккелем между онтогенезом (индивидуальным развитием организма) и филогенезом (историческим развитием организмов). Б. з. служит основой теории рекапитуляции, согласно которой в онтогенезе детской психики воспроизводятся основные стадии биологической эволюции и/или этапы культурно-исторического развития человечества (Д. Болдуин, К. Бюлер, С. Холл, В. Штерн и др.).

А.И. Подольский

Возрастная группа — одна из разновидностей условной большой группы людей,

объединяемых по признаку возраста. В соответствии с возрастной периодизацией выделяются группы дошкольников, младших школьников, подростков, старшеклассников, студентов, молодежи, групп среднего возраста, зрелого возраста и т. д.

Л.А. Карпенко

Возрастные особенности (в психологии) — качественно специфические свойства личности индивида, его психики, закономерно изменяющиеся в процессе смены возрастных стадий развития человека. Характеристика В. о. основана на выявлении психологического содержания процесса развития познавательных способностей и формирования личности на последовательных этапах онтогенеза. Согласно концепции психологического возраста, выдвинутой Л.С. Выготским и развитой затем в отечественной психологии, к числу ключевых, определяющих В. о. развития в детстве, относятся не только специфические для каждой возрастной ступени психологические новообразования, т.е. изменения в сфере сознания, психических процессов, личности ребенка, но и социальная ситуация развития (совокупность взаимоотношений ребенка с близкими ему людьми, социальными институтами, обществом в целом), а также типичные виды деятельности. Таким образом, В. о. образуют не просто механический набор многообразных свойств, а определенную сложную систему взаимосвязанных между собой качеств, включая познавательные, мотивационные, эмоциональные, перцептивные и другие характеристики, а также особенности сферы общения и деятельности ребенка. Современная возрастная психология располагает достаточно развернутой картиной В. о. психического развития ребенка в младенчестве, раннем, дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте (отрочестве). В то же время В. о. стадий онтогенеза, выходящих за пределы детства, отличаются большей вариативностью и гетерохронностью и изучены в психологии меньше.

В отличие от широко варьирующих индивидуальных особенностей, возрастные психологические изменения отража-

ют логику онтогенетических преобразований и происходят в одном и том же направлении у большинства представителей данной культуры или субкультуры (при сравнительно одинаковых социально-экономических условиях). В. о. не выступают в «чистом виде»: они неразрывно переплетены с индивидуально-психологическими особенностями человека, что нередко обуславливает значительную сложность их исследования и необходимость дополнения классического метода возрастных срезов трудоемким лонгитюдным прослеживанием изучаемых свойств.

В связи с тем, что начальные этапы онтогенеза сопряжены с нейрофизиологическими процессами созревания, а поздние периоды жизни — с угасанием функционирования организма, в психологии обсуждается проблема возможной генетической обусловленности тех или иных В. о. (R. Plomin). Однако современные исследования в области онтогенетики (генетики поведения), изучающей закономерности развертывания генетической программы человека на последовательных этапах онтогенеза, показывают, что генетические влияния относятся преимущественно к индивидуальному, а не возрастным особенностям психики человека и в любом случае носят многократно опосредованный характер. В то же время В. о. не имеют абсолютного и неизменного характера, они подвержены влияниям со стороны множества культурно-исторических, этнических и социально-экономических факторов. Примером влияния конкретной исторической ситуации на В. о. могут служить различия психологических, личностных качеств у представителей разных (нередко даже близких по возрасту) поколений. Для определения такого рода влияний в рамках лонгитюдного метода разрабатываются специальные процедуры когортного анализа (K. Schaie). Исследования показывают, что некоторые значительные исторические события (войны, стихийные бедствия и т.д.), выпадающие на долю того или иного поколения, могут накладывать определенный отпечаток на психологический облик его представителей, что, однако, должно рассматриваться не как проявление

ние онтогенетической закономерности, а как влияние конкретно-исторических обстоятельств, в которых происходило формирование личности. Например, установлено, что поколение американцев, чье детство совпало с периодом высокой социально-психологической напряженностью, вызванной тяжелым экономическим кризисом и депрессией 30-х гг., в целом отличалось значительно большей психологической уязвимостью по сравнению как с предшествующим, так и с последующими поколениями (G. Elder).

Индивидуально-психологические свойства (включая общий темп психического развития) также могут накладывать весьма существенный отпечаток на В. о. человека. Заметные отклонения в формировании В. о. познавательной или личностной сфер от нормативных хронологических сроков их появления квалифицируются как явления акселерации (ускорения) или ретардации (задержки) психического развития.

В число важнейших В. о. детского развития входит специфическая сензитивность, т.е. особая, повышенная чувствительность ребенка к определенным видам воздействий или к той или иной стороне действительности, активное взаимодействие с которой на данной возрастной ступени обуславливает оптимальное формирование соответствующих психологических способностей или качеств.

Изучение В. о. психики человека на разных стадиях онтогенеза поднимает теоретически сложную и недостаточно изученную проблему взаимосвязи процессов качественного изменения, развития психологических качеств и свойств, с одной стороны, и их сохранения, преемственности, с другой. Определение степени стабильности и изменчивости психологических качеств, приобретаемых ребенком в процессе последовательного прохождения этапов онтогенеза, имеет также важное практическое значение, связанное с установлением возможностей и содержания методов направленной психологической коррекции. Особое значение приобретает учет возрастно-психологических особенностей в обучении и воспитании. Развивающий эффект обучения прямо зависит

от степени его соответствия психологическим особенностям учащихся. Это, однако, не означает однозначной фиксированное™ В. о. и признания в качестве единственно обоснованной стратегии «подстраивания» учебного процесса под уже сформированные познавательные структуры. Напротив, возрастные возможности усвоения знаний могут существенно расширяться в результате качественного совершенствования, оптимизации содержания и методов учебно-воспитательного процесса. Это было, в частности, продемонстрировано на примере формирования полноценных понятий (математических, лингвистических и др.) у детей младшего школьного и даже старшего дошкольного возраста, т.е. значительно раньше тех сроков, которые при традиционных методах обучения считались началом перехода к понятийному мышлению.

Г. В. Бурменская

Воспроизводство культуры в ходе психического развития ребенка — проблема, вытекающая из основных положений культурно-исторической теории психического развития. Идеи Л.С. Выготского относительно содержания возрастных периодов, развитые позднее в работах его последователей (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), сводят суть возраста к некоторому типу В. к., причем каждый возраст «ответствен» за некоторый особый пласт человеческой культуры и, следовательно, за некоторое особое содержание становящегося сознания. Каждому возрасту присущ особый тип воспроизводства, особый тип сотрудничества со взрослым (социумом), обеспечивающий формирование именно данного «функционального органа» сознания.

Для развития этих положений продуктивным оказывается различение типов воспроизводства как двух типов моделирования, известных в культуре (В.А. Штофф, Ю.М. Лотман). Различают модели научные и художественные. В первом случае строится особый «препарат» действительности, на котором исследуется и проверяется некоторая его характеристика, как правило, частичная. Художественные же модели строятся посредством воссоздания целостной дей-

ствительности. Соответственно и ребенок в разные периоды своей жизни осуществляет разные типы моделирования действительности. При научном моделировании ребенок, как правило, под непосредственным руководством взрослого воссоздает отдельные действия и операции, выявляя собственное действие, т.е. осуществляя рефлексию. Действия ребенка и взрослого при этом реципрокны: взрослый как бы отступает, открывая ребенку пространство для все более полного собственного действия («открытое действие», Б.Д. Эльконин). Этот тип воспроизводства присущ раннему, младшему школьному и юношескому возрастам. Относительно него может быть использован термин «формирование». Именно к такого рода воспроизводству может быть в полной мере отнесен термин «знаковое опосредование». Второй тип моделирования (художественный) может быть понят как своеобразное удвоение действительности, особое построение своего собственно полного действия на основе известных образцов. Например, улыбка младенца есть своеобразное удвоение улыбки матери, выстраивание собственного полного действия «радом» с действием матери. Еще нагляднее подобное художественное моделирование может быть проиллюстрировано на примере подросткового действия или игры. Здесь уже нельзя говорить о формировании, а лишь об инициировании. Суть же опосредования состоит в этом случае в том, что продукту моделирования придается некоторое значение, выражающее отношение взрослого (социума) к действиям ребенка. Такое опосредование, видимо, не может быть полно описано как знаковое, скорее следует говорить об опосредовании смыслом.

К. Н. Поливанова

Детская субкультура [лат. sub — под + cultura — возделывание, воспитание, развитие] — в широком смысле — все, что создано человеческим обществом для детей и детьми, в более узком — смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситу-

ации развития. В общечеловеческой культуре Д. с. занимает подчиненное место, обладая вместе с тем относительной автономией, поскольку ее основные культурные ценности передаются изустно, из «поколения в поколение» сверстников. Содержанием Д. с. являются не только актуальные для официальной культуры особенности поведения, сознания, деятельности, но и социокультурные инварианты — элементы различных исторических эпох, архетипы коллективного бессознательного и пр., зафиксированные в детском языке, мышлении, игровых действиях, фольклоре. Носителем Д. с. является детское сообщество, формирующееся в силу половозрастной стратификации общества уже на ранних ступенях социогенеза и выполняющее важнейшие функции социализации ребенка.

В. В. Абраменкова

Деятельностное опосредование (в детском возрасте) — детерминация сознания, личности и межличностных отношений деятельностью, в которую включен ребенок, ее содержанием, целями и ценностями характеристиками. Специфика Д. о. в детском возрасте определяется целевыми характеристиками совместной деятельности, ее функциями в детской группе. В совместной деятельности реализуются отношения детей друг к другу (в том числе и дружеские привязанности), определяясь в конкретных действиях, обмене информацией, взаимопомощи. Д. о. целями совместной деятельности проявляется в отношениях недоброжелательства, зависти, если цели конкурентны, и в отношениях содействия, кооперации, коллективистской идентификации, если цели социально и индивидуально значимы для всех и каждого.

В детской группе старшего дошкольного — младшего школьного возраста сама внешняя структура совместной деятельности выступает как важный фактор опосредования отношений детей: чем выше степень кооперативное™, тем интенсивнее протекает в ней процесс коллективообразования, рельефнее проявляются сотрудничество и взаимопонимание. Положительное или отрицательное стимулирование (наказание или награда) совместной деятельно-

сти является также важным фактором Д. о. в детской группе, причем положительное побуждение оказывается намного более эффективным средством регуляции деятельности, чем страх перед наказанием.

И, наконец, содержательные характеристики совместной деятельности, т. е. то, ради чего, во имя каких ценностей она осуществляется, опосредуют проявление межличностных отношений и формирование личности. Д. о. межличностных отношений в детской группе, т. е. то, какие взаимоотношения возникнут и укрепятся в ней, какой будет сама эта группа, в какой мере она будет способна формировать личность ребенка, определяется тем, какая совместная деятельность объединяет детей в группу, каковы ее цели (индивидуальные или коллективные), каково ее содержание (социально позитивное или негативное), какова степень ответственной зависимости всех ее участников. Только через совместную деятельность, особым образом организованную взрослым, возможно создать и преобразовать сами отношения между детьми.

В. В. Абраменкова

Диалектическое мышление [греч. *dialektike* — искусство спорить] — форма мышления, обеспечивающая познание действительности и упорядочивание представлений у детей. Д. м. может осуществляться с помощью различных механизмов. Один из таких механизмов, позволяющий ребенку осуществлять самостоятельное движение в системе знаний, складывается уже в дошкольном возрасте. Он представляет собой структуру переработки информации, позволяющую оперировать отношениями оппозиции. Эти отношения входят в структуру любого учебного предмета и любой деятельности. Структуры Д. м., возникающие у дошкольников, продолжают функционировать в школьном возрасте и у взрослых субъектов в ситуациях, предполагающих творческое решение задач в различных сферах: науке, технике и искусстве.

Возможность применения диалектических действий дошкольниками обусловлена формированием комплексных

представлений, отражающих один и тот же объект в совокупности его многообразных свойств и отношений, в том числе противоречивых. Схемы таких действий широко представлены в фольклоре, адресованном детям: сказках, загадках и т. д. Ребенок, владеющий Д. м., из объекта учебной деятельности становится ее субъектом, партнером учителя в конструировании урока. Он легче осваивает учебный материал, понимает относительность, противоречивость свойств окружающего мира. Он становится способным действовать в противоречивых ситуациях и легче осуществлять социальную адаптацию. Овладение Д. м. рассматривается как присвоение диалектической логики — универсальной структуры, отражающей возможности продуктивной трансформации материальных и идеальных объектов.

Развитие мышления в школьном возрасте подчинено овладению системой научных понятий и оперированию на знаковом уровне. Фактически в подавляющем количестве случаев понятия определяются метафизически, диалектическая форма в них не выявляется. Поэтому в целом школьный возраст характеризуется переходом к ориентации на основе метафизических понятий. Хотя диалектические структуры продолжают сохранять свое реальное значение в повседневной жизни ребенка, они начинают подавляться метафизическими системами в рамках ведущей учебной деятельности. Это выражается в затруднении выполнения заданий, требующих применения Д. м. В дальнейшем, к старшему подростковому возрасту, в связи с упорядочиванием знаний школьников на знаковом уровне, наблюдается развитие Д. м., основанного на знаковых формах отражения. Школьники могут оперировать диалектически в пределах соответствующего содержания, однако такое оперирование весьма ограничено.

Н. Е. Веракса

Жизненный путь — процесс индивидуального развития человека от рождения до смерти. В отличие от «времени жизни» (*life span*), которое обозначает просто временной интервал от рождения до смерти, безот-

носителем к его содержанию, и «жизненного цикла» (life cycle), который подразумевает повторяющиеся, более или менее инвариантные (биологические, социальные и биосоциальные) аспекты развития. Ж. п. характеризуется многомерностью, предполагает наличие множества автономных тенденций, линий и возможностей развития, реализация которых зависит во многом от собственного выбора субъекта. Изучение Ж. п. всегда занимало важное место в науках о человеке и обществе. Однако его биологические, социальные, исторические и личностные параметры оставались разобщенными. Психология развития очень долго конструировала Ж. п. личности по образцу биологического онтогенеза, редуцируя развитие к совокупности закономерно повторяющихся циклов. С этим связана жесткость и догматичность многих возрастных периодизаций. Напротив, биографический метод немецкой «понимающей психологии» (Э. Шпрингер, Ш. Бюлер) концентрировался в основном на анализе субъективных переживаний и развитии самосознания. Возникшее после Второй мировой войны принципиально новое интегративное направление междисциплинарного исследования Ж. п. опирается на целый ряд предпосылок и достижений: 1) появление долгосрочных лонгитюдных психологических исследований, охватывающих значительные отрезки жизни, а в идеале — все жизненное пространство (life-span developmental psychology); 2) социологическое структурирование Ж.п. на основе когортного и исторического анализа (G.H. Elder), с учетом изменения циклов развития семьи, социально-возрастных критериев созревания и времени основных социальных переходов; 3) превращение «возрастной психологии» в психологию развития, расширение ее предмета и концептуальных границ за счет данных социальной геронтологии и понимания широкой индивидуальной вариативности всех процессов изменения и развития; 4) понимание необходимости изучать индивидуальное развитие в изменяющемся мире.

Междисциплинарные исследования Ж.п. оказывают сильное влияние на психологию и социологию личности, теорию

воспитания и другие разделы наук о человеке.

И. С. Кон

Задатки — врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, мозга, составляющие природную основу развития способностей. З. неспецифичны по отношению к конкретному содержанию и конкретным формам деятельности, они многозначны. Вместе с тем, нельзя считать, что З. совсем нейтральны по отношению к будущим способностям. Так, особенности зрительного анализатора скажутся именно на способностях, требующих участия данного анализатора, а особенности речевых центров мозга более непосредственно выступают в видах деятельности, связанных с речевыми способностями, и т.п. Таким образом, индивидуальные З. в какой-то мере избирательны, неодинаковы по отношению к разным видам деятельности. Существуют значительные индивидуальные различия в структуре мозговой ткани людей, но вопрос о роли этих морфологических различий как условий развития психических свойств остается еще невыясненным. Конкретно-научные сведения о З. стали накапливаться в психологии благодаря изучению врожденных свойств нервной системы и их значения для индивидуально-психологических различий (школа Б. М. Теплова).

Н.С.Лейтес

Зона ближайшего развития — уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности. Понятие З. б. р. было введено Л.С. Выготским для определения специфики развития человека в онтогенезе. Согласно Выготскому, развитие ребенка (в отличие от других видов развития) происходит посредством присвоения человеческого опыта в сотрудничестве со взрослым. Уровень развития, проявляющийся в индивидуальной деятельности ребенка, называется актуальным уровнем развития. В совместной деятельности со взрослым достижения ребенка всегда оказываются более высокими; они-то и опреде-

ляют З. б. р.: «Область незрелых, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Понятие З. б. р. основано на идее о примате обучения (во всех разнообразных его формах) в развитии человека.

Традиционная диагностика психического развития ребенка ориентируется на определение актуального уровня развития. Но прогноз, составленный на основе подобных методов, недостаточно надежен. Для определения перспективы развития необходимо знать и «завтрашний день развития», а он определяется именно измерением З. б. р. Так, измерение готовности к школе на основе уже сформированных у ребенка способностей оказывается недостаточным. Необходимо определить, как ребенок может сотрудничать со взрослым, т.е. какова его З. б. р. Разработанные на этом принципе методы определения готовности к школе оказываются более надежными.

А. Н. Поливанова

Зона вариативного развития [лат. *varigē* — менять, делать разнообразным] — спектр возможных направлений развития ребенка, определяемый его участием в жизни детского сообщества. Понятие З. в. р. предложено в русле социальной психологии детства для описания процесса развития ребенка в детской субкультуре. Суть его заключается в следующем: если семья и вообще взрослые обеспечивают зону ближайшего развития ребенка, готовя его к освоению социальных норм и стереотипов данной культуры, то группа сверстников, детская субкультура обуславливает З. в. р., задавая одновременное существование и «перекличку» разных культур, иных логик, и обеспечивая готовность ребенка к решению задач в непредвиденных обстоятельствах (В.В. Абраменкова). В современной историко-культурной ситуации неопределенности, при которой расшатываются традиционные механизмы передачи знаний, расширяется З. в. р., при которой дети начинают ориентироваться не только на взрослых, но в большей степени на продвинутых сверстников. З. в. р. — зона открытости ребенка к восприятию других

культурных традиций, может быть расширена посредством «вариативного образования» (А.Г. Асмолов), направленного на предоставление личности всеера возможностей выбора жизненных целей, активизирующего ее поисковую активность, апробирующего «необщие пути» выхода из неопределенной ситуации в культуре.

В. В. Абраменкова, А. Г. Асмолов

Игра (в психологии развития) — деятельность ребенка в условных ситуациях, моделирующих реальные. В И., как особом исторически возникшем виде общественной практики, воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, овладение которыми обеспечивает приобщение к культуре, познание предметной и социальной действительности, интеллектуальное, профессиональное, эмоционально-волевое и нравственное становление и развитие личности. Таким образом, И. направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта. И. называют также некоторые формы поведения животных.

И. изучается в психологии, философии, этнографии, культурологии, педагогике, теории спорта, военного дела, управления и в других науках, по-разному трактующих феномен И. Начало разработки теории И. связывается с именами Ф. Шиллера, Г. Спенсера, В. Вундта. Попытку систематического изучения детской И. предпринял в конце XIX в. К. Гросс, считавший, что биологический смысл И. — в предупреждении инстинктов применительно к будущим условиям борьбы за существование (теория «предупреждения»). Ф. Бойтендаик отмечал, что в основе И. лежат не отдельные инстинкты, а более общие влечения — к освобождению, слиянию, повторению; играют только с такими предметами (образами), которые сами играют с играющими. К. Бюлер считал И. деятельностью, совершаемой для получения «функционального удовольствия», В. Штерн — «зарей серьезного инстинкта», З. Фрейд — средством замещающего или символического удовлетворения потребностей и влечений ребенка, Э. Эриксон — средством компенсации ребенком неудач, фрустраций,

разрешения внутренних конфликтов, К. Коффка — проявлением качественно своеобразного мира ребенка, не пересекающегося со структурами взрослого мира (при таком понимании И. не служит целям усвоения социальных норм или подготовки к взрослой жизни).

В отечественной психологии детская И. исследовалась М.Я. Басовым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, Е.А. Аркиным, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Эльконинным, А.П. Усовой и др. М.Я. Басов подчеркивал, что главная особенность И. — ее процессуальность, вызванная свободой ребенка во взаимоотношениях со средой; содержание и целенаправленность составляют лишь внешнюю форму игрового процесса, но не его внутреннюю сущность. П.П. Блонский считал И. основным видом активности ребенка, в которой тот воспроизводит и творчески комбинирует явления окружающей жизни.

Проблему создания теории детской И. поставил Л.С. Выготский, указавший на ролевую И. как ведущий тип деятельности дошкольника. У трехлетнего ребенка И. возникает как воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых обобщенных аффектов. Центральный момент И. — мнимая ситуация: «то, что незаметно для ребенка существует в жизни, в И. становится правилом поведения». Всякая ситуация содержит в скрытом виде правила, всякая И. с правилами содержит в скрытом виде мнимую ситуацию. Развитие от мнимой ситуации и скрытых правил к И. с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией составляет эволюцию И. Осознанная мнимость определяет двойной план сознания ребенка: он начинает действовать со значениями, а не с вещами, но действует с ними, как с вещами, и лишь в школьном возрасте начинает осознавать их как значения.

И. создает зону ближайшего развития, поэтому является ведущей деятельностью дошкольника. В И., писал С.Л. Рубинштейн, совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по своему внутреннему содержанию: «В этом основная особенность игровой деятельности, и в этом ее основное очарование, и лишь с

очарованием высших форм творчества сравнима прелесть». Д.Б. Эльконин определяет И. как деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности, складывается и совершенствуется управление поведением. Отличительными признаками развертывания И. являются быстро меняющиеся ситуации, в которых оказывается объект после действий с ним, и столь же быстрое приспособление действий к новой ситуации.

И. создает наиболее благоприятные условия для формирования личности и психического развития ребенка дошкольного возраста. В ролевой И. дети, воспроизводя действия и отношения взрослых людей, вступая в различные отношения между собой, овладевают навыками общения, усваивают принятые в обществе ценности и нормы поведения, учатся уважать и соблюдать их. И. также способствует развитию символической функции: изображение одних явлений и предметов при помощи других имеет особое значение для развития мышления и воображения ребенка.

В младшем дошкольном возрасте основным содержанием И. является воспроизведение предметных действий людей, которые не направлены на партнера или на развитие сюжета. В среднем дошкольном возрасте главным содержанием И. являются отношения между людьми. Действия выполняются не ради них самих, а ради определенного отношения к другому в соответствии с взятой на себя ролью. Появление сюжета и игровой роли значительно повышает возможности ребенка во многих сферах психической жизни. В старшем дошкольном возрасте главным содержанием И. становится выполнение правил, вытекающих из взятой на себя роли. Игровые действия сокращаются, обобщаются и приобретают условный характер. Ролевая игра постепенно сменяется игрой с правилами.

Вплоть до Фребеля педагогика игнорировала И. как воспитательное средство. В настоящее время разные формы И. — ролевые, инновационные, деловые, организационно-деятельностные и т.п. — используются в учебном процессе детс-

кого сада, школы, вуза, учреждений повышения квалификации и переподготовки специалистов, а также как средство организации исследований и решения задач управления производством, экономическими и социальными процессами.

А.А.Вербицкий, М.В.Дубровина

Идентификация (в психологии развития) [лат. *identificare* — отождествлять] — уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо. И. в самом общем виде — эмоционально-когнитивный процесс неосознаваемого отождествления субъектом себя с другим субъектом, группой, образцом. Понятие И. было введено З. Фрейдом сначала для интерпретации явлений депрессии, позднее — для анализа сновидений и некоторых процессов, посредством которых маленький ребенок усваивает образцы поведения значимых других, формирует суперэго, принимает женскую или мужскую роль и пр. З. Фрейдом были выделены несколько типов И. В младенчестве возникает первичная И., которая является примитивной формой эмоциональной привязанности ребенка к матери. Впоследствии эта «тотальная захваченность объектом» уступает место вторичной И., играющей роль защитного механизма. Особое значение этот тип И. приобретает при усвоении ребенком запретов родителей, при формировании у него устойчивости к искушениям.

В неофрейдизме И. рассматривается как процесс активного поиска человеком своей идентичности, т. е. содержательности и целостности своей личности на всех возрастных этапах. В бихевиоризме И. выступает как механизм научения: либо как бессознательное подражание ребенка взрослому, либо как изменение поведения ребенка по требованию взрослого. В последнем случае положительным или отрицательным подкреплением служит выражение взрослым своего удовольствия или неудовольствия. Понятие И. получило широкое распространение в социальной психологии. И. рассматривается как важнейший механизм социализации, проявляющийся в принятии индивидом социальной роли при вхождении в группу, в

осознании им групповой принадлежности, формировании социальных установок.

В.В.Абраменкова

Инволюция (в психологии) [лат. *involutio* — свертывание] — необратимое ослабление или распад психических функций. И. наблюдается в старости или как результат некоторых заболеваний (нервных или психических). Во многих случаях И. подчиняется закону, сформулированному Т. Рибо и носящему его имя: чем позже в онтогенезе сформировалась какая-либо функция, тем раньше она распадается. Однако имеются и многочисленные исключения из этого закона. Так, профессиональные навыки, формирующиеся относительно поздно, часто остаются сохраненными даже в случаях далеко зашедшей И.

А.Л.Венгер

Инициация [лат. *initiare* — начинать; *initiatio* — совершение таинств] — комплекс действий (в основном обрядовых), посредством которых совершается и формально закрепляется смена социального статуса индивида, происходит включение его в какое-либо замкнутое объединение, приобретение им особых знаний, а также функций или полномочий: обряды, сопровождающие переход из одного возрастного класса в др., включение в высшие касты в Древней Индии, посвящение в рыцари в средневековье, конфирмация, первое причастие, посвящение в сан, коронация и др. В узком значении И. — это характерное главным образом для первобытной культуры посвящение подростков во взрослые полноправные члены социума, являющееся важнейшим этапом социализации личности.

О.Ю.Артемова

Инстинкт (в психологии развития) [лат. *instinctus* — побуждение] — совокупность врожденных компонентов поведения и психики животных и человека. В начале XX в. в психологии получила широкое распространение предложенная К. Бюлером схема трех стадий развития психики у животных и человека (И., навык, интеллект). В рамках этой схемы И. выступал

как исходная форма психической регуляции поведения, характерная для низших животных и маленьких детей. Вместе с тем, в концепции Бюлера отсутствовало достаточно четкое определение самого понятия «И.». Столь расплывчатая трактовка побудила большинство современных исследователей отказаться от употребления понятия И. в качестве научного термина, сохранив, однако, термин «инстинктивное» как синоним понятий: «генетически фиксированное», «наследственно закрепленное», «врожденное» поведение, действие и т. п.

К.Э.Фабри

Латентное научение [лат. *latens* (*latentis*) — скрытый, невидимый] — процесс и результат приобретения индивидуально-опытного, когда отсутствует актуализированная потребность к установлению связей, т. е. задача научения как таковая не ставится. Иногда Л. н. рассматривают как особый вид запечатления, основанный на принципе образования ассоциативной временной связи между индифферентными стимулами в условиях ориентировочно-исследовательского поведения. Конкретными примерами этого могут служить многочисленные факты, когда, знакомясь с ситуацией при отсутствии специального подкрепления (утоления голода, жажды и др.), животное (или ребенок) осваивает ее настолько, что затем может успешно использовать знания о ситуации в условиях реализации какой-то возникшей потребности. Сторонники одной из бихевиористских теорий научения, рассматривавшие поведение в терминах организации (или реорганизации) перцептивного поля в соответствии с принципом S — S (стимул — стимул), не считали подкрепление или «вознаграждение» обязательным условием научения в отличие от теорий научения другого типа, где в качестве основания рассматриваются закономерности образования временных связей по классической схеме S — R (стимул — реакция): условные рефлексы И.П. Павлова или оперантное обусловливание Б.Ф. Скиннера.

И. В. Тихомирова

Межличностная ситуация развития — система отношений, складывающаяся у ребенка с окружающими его людьми. М. с. р. представляет собой конкретное воплощение социальной ситуации развития. Социальная ситуация развития, соответствующая тому или иному возрасту, вырабатывается в ходе исторического развития общества. Так же как культура в целом, она не выбирается ни ребенком, ни окружающими его взрослыми, а принимается ими. Однако в каждом отдельном случае она имеет свою специфику, зависящую от микрокультурных факторов, внутрисемейных отношений, конкретных жизненных обстоятельств и т.п. Эта специфика и описывается понятием М. с. р. (А.Л. Венгер). В отличие от социальной ситуации развития, определяющей общевозрастные закономерности психического и личностного развития ребенка, М. с. р. определяет возникновение и последующие изменения индивидуальных психологических особенностей, развитие различных психологических синдромов.

А.Л.Венгер

Межличностные отношения (в детском возрасте) — субъективно переживаемые связи между детьми, определяемые межличностным взаимодействием и содержанием совместной деятельности. М. о. в детской группе, начиная с дошкольного возраста, представляют собой достаточно сложное социально-психологическое явление и подчиняются определенным закономерностям. Первая из них — обусловленность природы М.о. тем местом, которое возрастная социальная группа (большая или малая) занимает в обществе, поскольку для каждой конкретно-исторической социальной ситуации развития это место специфично. Вторая характеристика М. о. в группе — это их зависимость от совместной деятельности, которая в любую историческую эпоху опосредствует развитие М. о. и определяет их строение. Третья особенность М. о. в детской группе — их уровневая природа. М.о. в детской группе развиваются от прямых непосредственных форм в раннем возрасте к опосредствованным, т. е. осуществляющимся с помощью

особых средств — внешних (организация совместной деятельности) в старшем дошкольном возрасте и внутренних (смысловые установки) к подростковому возрасту. В условиях группы могут быть выделены различные пласты М. о.: функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые. Первые (нормы, образцы поведения и пр.) являются тем материалом, который усваивается личностью в процессе социализации, они зафиксированы в специфических для данной культуры различных сферах жизнедеятельности детей и взрослых. Другие проявления — это симпатии и антипатии детей, они имеют место в ситуациях возможных конфликтов, например, при распределении ролей в игре. И, наконец, личностно-смысловые М. о. осуществляются ради другого человека — партнера по совместной деятельности. В этом случае члены группы начинают переживать интересы и потребности другого как свои собственные. Когда в силу изменения социальной позиции ребенок принимает на себя ответственность за благополучие других людей (например, младшего брата или заболевшей бабушки), тогда ярко проступают его личностно-смысловые отношения. Возникая в реальном взаимодействии ребенка с другими, они обладают определенной независимостью и, более того, способны активно влиять на другие уровни отношений, например, эмоционально-оценочные.

В. В. Абраменкова

Научение — процесс приобретения индивидуального опыта человеком или животным в повторяющихся ситуациях поведения и деятельности; может быть как целенаправленным, специально организованным в процессах обучения, так и непроизвольным, стихийным. Понятие «Н.» возникло в зоопсихологии в работах американского психолога Э.Л. Торндайка и др. и в дальнейшем стало одним из центральных понятий в бихевиоризме и необихевиоризме.

Возможности Н. обнаруживаются уже у дождевого червя и развиваются по мере продвижения вверх по эволюционной лестнице. Человек рождается лишь с несколь-

кими врожденными рефлексами (сосательный, глотательный, мигательный и др.), в остальном развитие репертуара его поведения и деятельности, необходимого для жизни, полностью зависит от взаимодействия с физической и еще в большей мере — с социальной средой. Н. происходит на разных уровнях в зависимости от вовлекаемых в его процесс нейронных, психофизиологических и психических механизмов, важности и сложности участвующих в нем физиологических структур — от уровня рецепторов до коры головного мозга. Путем Н. человек может приобретать любой опыт практической и теоретической деятельности. У животных Н. является формой приобретения нового поведения и происходит либо при повторении поведенческих актов, либо сразу — по механизму запечатления (импринтинга).

Концепции Н. можно разделить на физиологические и психологические. Естественнаучной основой большинства физиологических концепций являются теория условных рефлексов (И.П. Павлов) и теория инструментальных условных реакций (Б.Ф. Скиннер). В более поздних концепциях предпринята попытка объединить отдельные типы Н. в единые схемы и объяснить более сложные типы Н.: теории «опосредования» (Ч. Осгуд), уравновешивания со средой (Ж. Пиаже) и др. Основным содержанием Н., согласно психологическим концепциям, является образование когнитивных, сенсомоторных и кинестетических структур, существенную роль в котором играют мотивация и эффекты достижения.

А. А. Вербицкий

Обучаемость — сложная динамическая система индивидуальных свойств человека, обуславливающая продуктивность учебной деятельности, скорость и качество овладения социальным опытом. В основе О. лежит уровень развития познавательных процессов (восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи), мотивационно-волевой и эмоциональной сфер личности. О. зависит также от возраста человека, ценностных ориентации, личностных установок субъекта,

уровня его активности, степени владения средствами познания, особенностей предшествующего обучения этого человека. Различают общую и специальную О., коррелирующую с показателями общей и специальной одаренности. Первый вид О. обозначает легкость и глубину усвоения в процессе обучения и самообразования любого социального опыта, второй — какого-либо конкретного его вида в сфере науки, производства, искусства и т.п.

Термин О. стал широко использоваться Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, Г.С. Костюком, Н.А. Менчинской и др. как синоним способности к приобретению новых знаний в связи с принятием ответственными психологами позиции Л.С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие, создавая зону ближайшего развития. Считается, что об умственных способностях к учению можно судить по результатам самостоятельного познания при решении новых проблем, осуществляемого посредством продуктивного мышления, которое составляет основу О. (З.И. Калмыкова). В структуру О. входят индивидуальные особенности продуктивного мышления человека, определяющие выбор существенных для решения проблемы признаков и уровень их обобщенности, легкость усвоения и применения новых знаний, темп продвижения в обучении, широту переноса усвоенных умений и навыков. О. формируется в онтогенезе, в процессе которого под влиянием обучения некоторые индивидуальные особенности мышления ребенка закрепляются, начинают устойчиво проявляться при выполнении требующей мышления деятельности, связанной с усвоением содержания различных учебных предметов, и становятся свойствами личности, качествами ума.

А.А.Вербицкий

Ориентировочная основа действия [лат. oriens (orientis) — восток] — система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия. Термин введен П.Я. Гальпериным. О. о. д. как такую следует отличать от схемы О. о. д. — совокупности ориентиров и указаний, за-

даваемых субъекту извне (в виде образцов действия, схем, планов, орудий). Переход от действия на основе содержания схемы О. о. д., заданной субъекту внешним (материальным или материализованным) образом, к действию, совершающемуся идеально, и представляет собой процесс формирования О. о. д.

Применительно к конкретному предметному содержанию действия и требованиям к его осуществлению, к конкретной задаче, на решение которой направлено действие, можно говорить о полноте О. о. д. как объективной, но относительной характеристике. О. о. д. может считаться полной, если построенное на ее основе действие выполняется систематически безошибочно в заданном диапазоне проблемных ситуаций. П.Я. Гальпериным выделены три типа построения схемы О. о. д. и, соответственно, три типа учения. При первом типе субъект имеет дело с принципиально неполной системой условий и вынужден в силу этого действовать на основе метода проб и ошибок. Окончательная структура действия устанавливается при этом медленно, осмысливается и осознается далеко не всегда и не полностью; велик разброс индивидуальных показателей, а сформированное действие крайне чувствительно к сбивающим воздействиям. При втором типе субъект ориентируется на полную (в указанном выше смысле) систему ориентиров и указаний и учитывает всю систему условий правильного выполнения действия, что гарантирует безошибочность действия, заданный диапазон его обобщенности, высокий уровень осознанности, критичности и других первичных и вторичных свойств действия. При этом схема О. о. д. либо задается в готовом виде, либо составляется учащимся совместно с обучающим. Объем материала, доступный для усвоения на основе такого способа задания схемы О. о. д., может варьировать от отдельно взятого умственного действия или понятия до системы единиц человеческой деятельности, покрывающих целые разделы учебного материала. Третий тип задания схемы О. о. д. характеризуется полной ориентацией

уже не на условия выполнения конкретного действия, а на принципы строения изучаемого материала, на предметные единицы, из которых он состоит, и законы их сочетания. О. о. д. такого рода обеспечивает глубокий анализ изучаемого материала, формирование познавательной мотивации.

А.И.Подольский

Параллелограмм развития — единая закономерность происхождения и развития высших форм поведения человека, суть которой в переходе непосредственных способов поведения сначала к внешне опосредствованным с помощью символов-знаков, а затем к внутренне опосредствованным, возникающим в процессе культурного развития формам. Идея опосредствования высших психических функций, являясь центральной в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, была детально проанализирована А.Н. Леонтьевым на примере психологии запоминания. В его исследовании график развития двух линий запоминания — непосредственного и опосредствованного (с помощью картинок) в онтогенезе предстал в виде параллелограмма, что и дало название закону. А.Н. Леонтьев показал, что память современного человека является продуктом культурно-исторического развития и идет через развитие запоминания с помощью внешних стимулов-знаков к запоминанию внутренне опосредствованному, т.е. осуществляется превращение процессов интерпсихических (распределенных между людьми) в интрапсихические (ставшие достоянием индивида). Спустя более полувека сходные результаты по поводу П. р. были получены американским психологом М. Коулом при изучении генезиса мышления в африканской и американской культурах.

В.В.Абраменкова

Перенос — влияние ранее сформированного действия (навыка) на овладение новым действием. П. обнаруживается в том, что овладение новым действием происходит легче и быстрее, чем овладение предыдущим действием. Механизм П. заключается в выделении субъектом

(не обязательно осознанно) общих моментов в структуре освоенного и осваиваемого действий. Чем отчетливее выделяются эти сходные моменты, тем легче и шире П. Можно сказать, что мера П. зависит от полноты ориентировки субъекта на критерии и основания выполнения действия. П. незначителен в случае ориентировки не на существенные, основополагающие отношения, а на внешние, ситуативные. П. могут подвергаться любые компоненты действия, а также той ситуации, в которой происходит освоенное или применение этого действия.

А.М.Подольский

Периодизация психического развития — выделение в целостном жизненном цикле человека последовательности стадий (периодов) психического развития. Научно обоснованная периодизация должна отражать внутренние закономерности самого процесса развития (Л.С. Выготский) и отвечать следующим требованиям: 1) описывать качественное своеобразие каждого периода развития и его отличия от других периодов; 2) определять структурную связь между психическими процессами и функциями в рамках одного периода; 3) устанавливать инвариантную последовательность стадий развития; 4) периодизация должна иметь такую структуру, где каждый последующий период основан на предшествующем, включает и развивает его достижения.

Отличительными особенностями многих П. п. р. являются их односторонний характер (отрыв развития личности от развития интеллекта) и натуралистический подход к психическому развитию в онтогенезе, что находит выражение в игнорировании исторически изменчивого характера периодов развития. Примерами таких периодизаций являются периодизация развития интеллекта Ж. Пиаже, психосексуального развития З. Фрейда, развития личности Э. Эриксона, сенсорного развития А. Гезелла, морального развития Л. Кольберга. Широкое распространение получили также П. п. р. по педагогическому принципу, где критериями периодизации выступают

ступени обучения и воспитания в социально-образовательной системе. Современные периодизации детского развития, как правило, не включают период пренатального развития.

Периодизация развития интеллекта Ж. Пиаже рассматривает когнитивное развитие как последовательность стадий: стадию сенсомоторного интеллекта (от 0 до 2 лет), стадию дооперационального интеллекта (от 2 до 7 лет), стадию конкретных операций (от 7 до 11 — 12 лет) и стадию формально-логических операций (от 12 до 17 лет). Периодизация Э. Эриксона включает последовательность из 8 стадий, на каждой из которых в зависимости от успешности разрешения психосоциального кризиса происходит формирование личностного качества либо в его позитивном значении, либо как патологического свойства, вследствие чего потенциал развития личности на данной стадии оказывается нереализованным. Первая стадия предполагает разрешение кризиса путем выбора между доверием и недоверием личности к миру (0—1 год), вторая стадия — формирование автономии против стыда и сомнения (2—3 года), третья стадия — инициативности против чувства вины (4—6-7 лет), четвертая стадия — умения и компетентности против чувства неполноценности (8—13 лет), пятая — формирование личностной идентичности против смещения идентичности (14 —19 лет), шестая — близости и любви против изоляции и отвержения (19—35 лет), седьмая — производительности против стагнации и застоя (35—60 лет) и восьмая — целостности и мудрости личности против дезинтеграции и распада (старше 60 лет).

В отечественной психологии принципы периодизации были разработаны Л.С. Выготским, исходя из представления о диалектическом социально детерминированном характере психического развития в онтогенезе. Единицей анализа онтогенетического развития и основанием для выделения периодов развития, согласно Л.С. Выготскому, является психологический возраст. Соответственно, устанавливаются два критерия построения периодизации: 1) структурный —

возрастные новообразования, тот «новый тип строения личности и ее деятельности, которые возникают на данной возрастной стадии впервые и которые определяют сознание ребенка и его отношение к среде... и весь ход его развития в данный период»; 2) динамический — закономерное чередование стабильных (литических) и критических периодов.

Идеи Л.С. Выготского получили развитие в концепции Д.Б. Эльконина, положившего в основу периодизации следующие критерии: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, возрастные новообразования. Все типы деятельности Д.Б. Эльконин подразделяет на 2 группы: 1) деятельности в системе «ребенок — общественный взрослый», в которых происходит интенсивная ориентация ребенка в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов, норм и отношений и обеспечивается преимущественное опережающее развитие мотивационно-потребностной сферы, и 2) деятельности в системе «ребенок — общественный предмет», в которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, и, соответственно, преимущественное развитие интеллектуальной, операционно-технической сферы. В основе психического развития лежит периодически возникающее противоречие между операционно-техническими возможностями личности, с одной стороны, и задачами и мотивами деятельности — с другой. Разрешение этого противоречия осуществляется через изменение социальной ситуации развития и переход к соответствующей деятельности, обеспечивающей необходимое ускоренное развитие либо мотивационно-потребностной, либо интеллектуально-познавательной сфер личности. Противоречия порождают кризисы, как необходимые переломные точки развития. Психическое развитие имеет спиралевидный характер с закономерно повторяющейся сменой периодов развития, в которых ведущей деятельностью попеременно становятся деятельности в системе «ребенок — общественный взрослый» и в системе «ребенок — общественный предмет».

Согласно Д. Б. Эльконину, периодизация психического развития в детском возрасте включает три эпохи, каждая из которых состоит из двух связанных между собой периодов, причем в первом происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, а во втором — интеллектуально-познавательной. Эпохи разделены между собой кризисами перестройки отношения личность—общество, а периоды — кризисами самосознания. Эпоха раннего детства начинается кризисом новорожденное™ (0—2 мес.) и включает младенчество, ведущей деятельностью которого является ситуативно-личностное общение, кризис первого года и ранний возраст, где ведущей является предметная деятельность. Эпоха детства, отделенная от эпохи раннего детства кризисом трех лет, включает дошкольный возраст (ведущая деятельность — сюжетно-ролевая игра), кризис семи лет и младший школьный возраст (ведущей является учебная деятельность). Кризис 11—12 лет разделяет эпохи детства и подростничества, в котором младший подростковый возраст с интимно-личным общением как ведущей деятельностью сменяется старшим подростковым возрастом, где ведущей становится учебно-профессиональная деятельность. По мнению Д. Б. Эльконина, указанная схема периодизации соответствует детскому и подростковому возрасту, а для периодизации зрелых возрастов необходимо разработать иную схему при сохранении общих принципов периодизации.

Периодизация зрелых возрастов жизненного цикла требует определения самого понятия «взрослость» как особого социального статуса, сопряженного с определенным уровнем биологической зрелости, уровнем развития психических функций и структур. Успешность разрешения задач развития, как системы специфических для каждого возраста социальных требований и ожиданий, предъявляемых обществом к индивиду, определяет его переход на каждую новую возрастную ступень зрелости (Р. Хэвигхерст). Периодизация зрелого возраста включает раннюю зрелость (17—40 лет), среднюю зрелость (40—60 лет), позднюю зрелость (старше 60

лет) с переходными периодами, носящими характер кризисов (Д. Левинсон, Д. Бромлей, Р. Хэвигхерст).

О. А. Карбанова

Поведение исследовательское — поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации. Начало изучения П. и. положено работами И. П. Павлова по ориентировочным рефлексам. Широкие исследования начались с середины XX в., когда резко повысился интерес к собственной активности (а не реактивности) животных и человека. У всех животных и у человека имеются некоторые врожденные программы П. и., которые начинают разворачиваться практически с момента появления живого существа на свет. На этой основе в процессе обучения и развития формируются целостные стратегии П. и., достигающие наиболее высокого уровня развития и разнообразия у человека. П. и. рассматривается как неотъемлемая характеристика всей человеческой деятельности — А. Смитсман (А. Smitsman). Оно выполняет важные функции в развитии познавательных процессов всех уровней, в учении, и, что подчеркивается особо, — в приобретении социального опыта, в социальном развитии и развитии личности. В свою очередь, само П. и. функционирует и развивается под мощным влиянием социальных (и общесредовых, и ситуативных), а также личностных факторов.

Методы изучения П. и.: 1) наблюдение в естественных условиях (например, за поведением детей, совместно обследующих новую игрушку, программистом, осваивающим новую компьютерную программу и т.д.); 2) эксперимент; 3) стандартизованные тесты П. и. с использованием специально разработанных стимульных объектов; 4) специализированные анкеты и опросники.

Мотивационной основой П. и. является так называемая любознательность (англ. — *curiosity*), т.е. направленность на исследование физического и социального окружения, символических структур и т.д. Мотивация П. и. может в ряде случаев оказываться более сильной, чем мотивация, связанная с другими потребностями

ми, включая витальные. Факторы, вызывающие П. и.: 1) новизна объекта; 2) сложность (для развертывания П. и. необходим оптимальный уровень сложности: как слишком простые, так и слишком сложные объекты способствуют угасанию познавательной активности); 3) неопределенность информации; 4) информационный конфликт, связанный с несоответствием или противоречием частей информации.

Виды П. и.: А) по виду используемых анализаторов — зрительное, слуховое, тактильное и т.д.; Б) по характеру двигательной активности — 1) локомоторное (обследование путем перемещения или изменения положения собственного тела относительно обследуемого объекта без непосредственных воздействий на него); 2) манипулятивное (обследование путем манипуляций с объектом и его частями). Манипулятивное П. и. имеет особое значение, поскольку оно позволяет получать информацию о скрытых существенных свойствах и связях объекта. Оно рассматривается как важнейшее условие развития деятельности экспериментирования (термин «экспериментирование» использовал Ж. Пиаже, а вслед за ним и другие авторы) и как условие развития мышления, в том числе, так называемого экспериментального мышления, направленного на выявление причинных связей (англ. — *causal-experimetal thought*). Экспериментальное мышление, по классификации А. Деметриу (А. Demetriou), является одной из пяти основных специализированных структур познавательной деятельности человека. В экспериментировании (реальном и мысленном) наиболее ярко проявляется саморазвитие детей, эта деятельность составляет ядро любого вида детского творчества, а взятая во всей своей полноте и универсальности, является всеобщим способом функционирования психики (Н.Н. Поддьяков). Другой специфически человеческий вид П. и. — вербальное исследование (задание вопросов), характеризующееся стратегиями различного уровня и играющее особую роль в психическом развитии ребенка (Н. Бабиц). На теоретическом уровне большинством авторов постулируется положи-

тельная связь между уровнями П. и., интеллекта и творчества (креативности), однако данные эмпирических исследований противоречивы. Это объясняется, во-первых, слишком глобальными теоретическими определениями данных конструкторов и их недостаточно адекватной операционализацией в конкретных исследованиях. Во-вторых, и П. и., и интеллект, и креативность обладают сложными многокомпонентными структурами с неоднозначными внутренними связями и нелинейной динамикой развития. Например, вербальное П. и. отрицательно коррелирует с манипулятивным — К. Инагаки (К. Inagaki); П. и. детей 6 лет больше коррелирует с их П. и. в 2 года, чем в четыре — Х. Келлер (H. Keller). Это существенно затрудняет выделение системообразующих связей и между самими конструкторами.

П. и. изучается во всех возрастных группах и на разном предметном материале, однако больше всего там, где оно наиболее ярко выражено — в формирующихся видах деятельности и новых предметных областях. Практически без ограничений проводятся исследования на детях, поскольку у них любая деятельность в любой предметной области находится в стадии формирования. П. и. взрослых изучается преимущественно в видах деятельности, связанных с овладением и управлением компьютеризованными системами. Эти виды деятельности играют чрезвычайно важную роль в современном обществе, находятся на стадии активного становления, и их удобно анализировать с помощью строгих моделей.

Исследователи П. и. (помимо упомянутых) — А.В. Запорожец, С.Л. Новоселова, Д. Берлайн (D. Berlyne), К. Харт (С. Hurt), Б.Р. Ванденберг (B.R. Vandenberg), Х.Г. Восс (H.G. Voss), К. Шнейдер (K. Schneider) и др. Современные тенденции изучения П. и. выражаются в анализе его развития на протяжении всего жизненного цикла, в различных областях деятельности, изучении влияния личностных черт, индивидуальных различий и социальных факторов.

А. Я. Поддьяков

Подражание — следование какому-либо примеру, образцу. П. встречается на разных возрастных этапах индивидуального развития у человека и у животных. Несмотря на внешнее сходство, за явлениями П. у разных возрастных групп скрыты различные психологические механизмы. В младенческом возрасте П. движениям и звукам голоса взрослого представляет собой попытку установить первый содержательный контакт. П. в дошкольном возрасте — путь проникновения в смысловые структуры человеческой деятельности. Оно проходит ряд ступеней: первоначально ребенок подражает наиболее открытым для него сторонам и характеристикам взрослой деятельности, моделируемой в игре, и лишь постепенно начинает подражать тем сторонам поведения, которые действительно отражают смысл ситуации. П. в подростковом возрасте направлено на внешнюю (а иногда и внутреннюю) идентификацию подростком себя с некоторой конкретной, значимой для него личностью либо с обобщенным стереотипом поведенческих и личностных характеристик. П. у взрослых выступает элементом научения в некоторых видах профессиональной деятельности (спорт, искусство и др.).

А. И. Подольский

Полевое поведение (в детском возрасте) — совокупность импульсивных ответов на стимулы окружающей среды. Понятие П. п. введено К. Левином. Оно характеризуется преобладанием ориентации субъекта на ситуативно значимые объекты воспринимаемого окружения (в отличие от ориентации на принятую цель деятельности), низким уровнем произвольности. В норме П. п. наблюдается у детей раннего возраста. В более поздние возрастные периоды оно проявляется либо при некоторых нарушениях психической регуляции деятельности, либо в виде отдельных эпизодов — в те моменты, когда субъект не занят какой-либо содержательной деятельностью.

А. Л. Венгер

Привязанность — понятие, разработанное в рамках неопсихоаналитической трактовки отношений ребенка с матерью.

П. — это поведение, характерное для раннего детства. Оно выражается в том, что маленькие дети ищут физического контакта с другими людьми (обычно близкими взрослыми) или стараются держаться поблизости. П. носит избирательный характер. Изучению такой формы поведения посвящена обширная литература, в которой рассматривается, как развивается это поведение, при каких условиях оно протекает, какие взрослые служат его объектом. Исследуются причины возникновения П., индивидуальные различия в ее проявлениях, а также факторы, определяющие эти различия. Прослеживается сходство между привязанностью у ребенка и детенышей животных. Термин «П.», исходно предложенный для описания поведения детей раннего возраста, в настоящее время получил широкое распространение и более общее значение. Он употребляется для описания поведения детей и взрослых, направленного на поддержание или восстановление близкого эмоционального контакта с другим человеком.

Н. Н. Авдеева

Психологический синдром [греч. syndrome — стечение] — устойчивый индивидуальный вариант психического развития ребенка (как правило, неблагоприятный), представленный совокупностью взаимосвязанных психологических проявлений (симптомов). Развитие П. с. определяется межличностной ситуацией развития ребенка, т.е. системой его отношений с ближайшим социальным окружением. Структуру П. с. образуют три основных блока: 1) психологический профиль ребенка; 2) особенности поведения и деятельности ребенка; 3) реакция социального окружения на поведение и деятельность ребенка (А. Л. Венгер). Психологический профиль представлен характеристиками мотивационно-потребностной сферы, эмоциональных и когнитивных процессов, существенными для развития данного П. с. Эти характеристики модифицируют поведение и деятельность ребенка, порождая те их особенности, которые и служат внешними проявлениями П. с. Реакция социального окружения (родителей, учителей, сверстников и др.) представляет собой

совокупность воспитательных воздействий, определяющих развитие психологического профиля ребенка. Устойчивый П. с. образуется в тех случаях, когда в этой системе замыкается положительная обратная связь («порочный круг»), т.е. когда реакция социального окружения поддерживает и углубляет те характеристики психологического профиля ребенка, которые и послужили первоисточником этой реакции (вызвав породившие ее формы поведения и деятельности). Исходным пунктом для возникновения П. с. может стать любой из трех описанных блоков. В длительно существующем П. с. не представляется возможным выделить «начальное» или «конечное» звено, в силу кольцевой взаимосвязи между ними. Коррекция неблагоприятного П. с. достигается благодаря разрушению лежащей в его основе положительной обратной связи («порочного круга»). По характеру прогноза могут быть выделены П. с. с относительно благоприятным прогнозом, невротизирующие (т.е. приводящие к появлению неврозов) и психопатизирующие (нарушающее нормальное развитие личности).

А.Л. Венгер

Сензитивный период [лат. *sensus* — чувство, ощущение] — период онтогенетического развития, в течение которого организм обладает повышенной чувствительностью к определенному рода воздействиям внешней среды и оказывается, как физиологически, так и психологически, готов к усвоению новых форм поведения и знаний. С. п. определяют границы оптимальных сроков развития психических функций и форм деятельности и, тем самым, определяют оптимальные сроки эффективного обучения. Развивающее обучение должно учитывать последовательность С. п. Наиболее хорошо известны такие С. п., как период сензитивности ребенка к усвоению речи (от одного до трех—пяти лет), период сензитивности к формированию социальной привязанности (первый год жизни). Особым видом С. п. являются критичные сензитивные периоды — кратковременные периоды оптимальной готовности организма к усвоению специфических реакций в ответ на

«ключевые раздражители», примером которых может служить импринтинг (К. Лоренц). В случаях депривации и дефицита раздражителей, адекватных С. п., наблюдаются задержка и отставание в развитии соответствующей функции. В отечественной психологии проблема С. п. рассматривается в контексте концепции периодизации психического развития ребенка Д.Б. Эльконина, в основу которой положен принцип периодичности развития мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон личности в онтогенезе. Периодическая смена ведущих линий развития обуславливает особую чувствительность и избирательность личности к различного рода содержаниям деятельности на разных возрастных стадиях развития: к содержанию, определяющему опережающее, преимущественное развитие структур личности, либо к содержанию, выступающему источником развития интеллектуальных способностей. Применительно к понятию «зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский), С. п. определяют готовность ребенка к усвоению определенного содержания обучения и наиболее эффективные формы сотрудничества и взаимодействия в системе «ребенок—взрослый» на данной возрастной стадии.

О.А. Карabanова

Синкретизм (в психологии) [греч. *synkretismos* — соединение, объединение] — нерасчлененность психических функций на ранних этапах развития ребенка. С. проявляется в тенденции детского мышления связывать между собой разнородные явления без достаточных на это оснований. Ряд исследователей (Э. Клапаред и др.) отмечал синкретичность детского восприятия, выражающуюся в нерасчлененности чувственного образа объекта, в отсутствии выделения и соотнесения его внутренних связей и компонентов. Швейцарский психолог Ж.Пиаже относил С. к основным характеристикам детского мышления, объясняя неспособность ребенка к логическому рассуждению тенденцией заменять синтез соединением рядоположенного. Принимая связь впечатлений за

связь вещей, ребенок неосознанно и ненаправленно (часто в форме игры или манипулирования словами) переносит значение слова на ряд лишь внешне связанных явлений или объектов. С, согласно Л.С. Выготскому, имеет большое значение для развития детского мышления. Отбирая в процессе последующей практики синкретические связи, соответствующие действительности, ребенок воссоздает для себя истинное значение слова.

Л.А. Карпенко

Совместная деятельность (в психологии развития) — деятельность, осуществляемая двумя или более участниками, каждый из которых выполняет в ней свою функцию, отличную от остальных. Для психического развития ребенка наиболее важна его С. д. со взрослым. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, именно в ней формируются все специфически человеческие психические процессы. В С. д. со взрослым ребенок способен к выполнению тех действий, которые самостоятельно он выполнить еще не может. Они образуют зону ближайшего развития ребенка, становясь его индивидуальным достоянием на следующем этапе, благодаря процессу интериоризации. Доля участия ребенка в его С. д. со взрослым закономерно растет с возрастом. В конечном итоге (по достижении взрослости) в его индивидуальной активности может полностью воспроизводиться содержание целостной С. д. Таким образом, процесс интериоризации относится не только к отдельным действиям и психическим функциям, но и к деятельности в целом.

В каждом возрастном периоде может быть выявлено свое основное, характерное для этого периода содержание С. д. ребенка со взрослым (А.Л. Венгер). Оно выработано культурно-исторически и воплощает в себе социальную ситуацию развития, специфичную для данного периода. Содержание С. д. и свои функции в ней могут не осознаваться не только ребенком, но и взрослыми участниками С. д. В период новорожденности это удовлетворение органических потребностей ребенка. Вклад в эту деятельность само-

го новорожденного сводится к простейшим рефлексам (в частности, сосательному). В младенческом возрасте содержанием С. д. ребенка со взрослым является непосредственно-эмоциональное, а позднее и ситуативно-деловое (опосредованное предметами) общение. В раннем возрасте это предметная деятельность. Функция взрослого в ней состоит в задании образцов предметных действий, которые воспроизводятся ребенком. В дошкольном возрасте содержанием С. д. становится моделирование «взрослого» мира, осуществляемое в игре, рисовании, конструировании и т.п. Взрослый, как и в раннем возрасте, задает образцы, но теперь уже не отдельных действий, а целостного поведения. Как правило, он выполняет эту функцию неосознанно. В младшем школьном возрасте содержанием С. д. является целенаправленное систематическое обучение. В этой деятельности взрослый выполняет функцию учителя, а ребенок — ученика. В подростковом возрасте содержание С. д. представлено различными формами социального взаимодействия отдельного индивида или подростковой группы со взрослыми, причем это взаимодействие может носить не только позитивный, но и конфликтный характер. Начиная с юношеского возраста, субъект может выполнять в С. д. все функции взрослого.

Важнейшую роль в психическом развитии ребенка играет также его С. д. со сверстниками. Так, Ж. Пиаже и его последователи подчеркивали роль С. д. в интеллектуальном развитии, формировании децентрации. Особенно большое значение они придавали С. д. (и, в частности, такой ее форме как дискуссия) в подростковом возрасте. В цикле исследований, проведенных под руководством Д.Б. Эльконина, было показано влияние совместной игровой деятельности дошкольников на их умственное и личностное развитие. Дополнительное повышение развивающего эффекта С. д. было достигнуто благодаря специальным формам ее организации, когда каждого из детей побуждали менять свою позицию, занимать позицию своего партнера. Исследования В.В. Рубцова, Г.А. Цу-

керман и др. продемонстрировали значение совместной учебной деятельности школьников для формирования у них теоретического мышления и рефлексии.

А.Л. Венгер

Социальная ситуация развития [лат. *socialis* — общественный] — сущностная характеристика возрастного периода развития, введенная Л.С. Выготским. С. с. р. — это единственное и неповторимое, специфическое для данного возраста отношение между ребенком и средой. С. с. р. определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания. С. с. р., как отношение между развивающимся субъектом и средой, определяет: 1) объективное место ребенка в системе социальных отношений и соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему обществом (А.Н. Леонтьев); 2) особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми; отношение ребенка к своей позиции в терминах принятия — непринятия.

С. с. р. ставит перед субъектом на каждом возрастном этапе специфические задачи развития, разрешение которых и составляет содержание психического развития в данном возрасте. Достижения психического развития ребенка постепенно приходят в противоречие со старой С. с. р., что приводит к слову прежних и построению новых отношений с социальной средой, а следовательно к новой С. с. р. Вновь возникшее противоречие между новыми, более высокими социальными ожиданиями и требованиями к ребенку и его возможностями разрешается путем опережающего развития соответствующих психологических способностей. Таким образом, скачкообразное изменение С. с. р. выступает одним из существенных компонентов возрастных кризисов развития.

Анализ С. с. р. позволяет выделить «ближайшие» и «далекие» отношения ребенка к обществу (Л.С. Выготский), т.е. два плана отношений: отношения «ребенок — общественный взрослый», как представитель социальных требований, норм и общественных смыслов деятельности; отно-

шения «ребенок — близкий взрослый и сверстник», реализующий индивидуально-личностные отношения. С. с. р. включает такие сферы взаимоотношений как семья, детский сад, школа, общение с близкими сверстниками, неформальные молодежные организации, дополнительные образовательные учреждения и др.

О.А. Карбанова

Социальные взаимодействия и обучение [лат. *socialis* — общественный] — направление в психологической науке, рассматривающее процессы и механизмы учения в связи с природой и особенностями социальных взаимодействий. Основано на понимании социальной ситуации как ситуации развития, определяющей для которого являются сами способы взаимодействия. Взаимодействия создают предпосылки для ближайших достижений учащихся, в связи с чем эффект обучения в системе «учитель-ученик» будет зависеть от того, как организована их совместная деятельность. В экспериментальном плане проблема С. в. и о. представлена в исследовании эффективности парных взаимодействий в процессе решения задач («peer interaction»), исследовании особенностей организации совместно-распределенной учебной деятельности в классе («учитель-ученик-группа учащихся»), а также в изучении влияния на развитие детей использования компьютеров в групповой работе. Импульсом для разработки проблемы соотношения С. в. и о. послужили ранние работы Л.С. Выготского, Дж.Г. Мида, Ж. Пиаже. Им, хотя и по разным исходным соображениям, принадлежит гипотеза о том, что социальные взаимодействия играют решающую роль в развитии мышления. В культурно-исторической теории Л.С. Выготского социальная ситуация рассматривается как источник развития. По Л.С. Выготскому, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая». Социальные отно-

шения выступают как генетически социальные, причем в своей исходной форме всякая функция разделена между участниками. «За всеми высшими функциями и их отношениями стоят генетически социальные отношения, реальные отношения, homo duplex (человек двойной — лат.). Отсюда принцип и метод персонификации в исследовании культурного развития, т.е. разделение функций между людьми, персонификация функций. Например, произвольное внимание: один овладевает, другой владеет. Разделение снова того, что слито в одном (сравни современный труд)».

С. в. определяют механизм разделения функций, с одной стороны, и способ овладения ими, с другой. Так, например, управляемые С. в., которые первоначально служат в качестве инструментов для социальной реализации процессов мышления и коммуникации, начинают позднее выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. Эти взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, что позволяет учащемуся действовать на более высоком когнитивном уровне. Различие между тем, что обучаемый может делать самостоятельно (актуальный уровень развития) и тем, что он может при соответствующем руководстве, называется зоной ближайшего развития. Причем, «обучение только тогда успешно, когда идет впереди развития, когда пробуждает и поднимает к жизни те функции, которые находятся в процессе созревания или в зоне ближайшего развития. Именно таким способом образование играет исключительно важную роль в развитии».

Символический контекст С. в. составляет основу концепции символического интеракционизма Г. Мида. Согласно Миду, становление человеческого «Я» происходит в ситуации общения, и интериоризация диалога составляет источник мыслительной активности. Ситуации обучения — это вместе с тем ситуации совместной деятельности. В них формируется личность, в них она осознает себя, не просто смотрясь в других,

но действуя совместно с ними. Иначе говоря, для Мида ситуация обучения раскрывается как ситуация прежде всего взаимодействия. Психологический смысл взаимодействий определен системой символов, в которых закрепляется вся совокупность социальных отношений, культуры, т.е. деятельность и поведение человека в ситуациях взаимодействия в конечном счете обусловлены символической интерпретацией этих ситуаций. Человек предстает как существо, обитающее в мире символов, включенное в знаковые ситуации.

С другой стороны, смысл взаимодействия раскрывается лишь при условии включенности в некоторую общую деятельность, осуществляя которую индивиды преследуют определенные цели, совместно выполняя действия и операции. Отсюда естествен переход к анализу совместной деятельности как со-действия, к способам ее распределения между участниками, к особенностям обмена действиями при решении общих задач, к обеспечивающим ее процессам коммуникации, взаимопонимания, рефлексии как особого умения оценивать возможности своего действия с точки зрения планов и программ самой совместной деятельности. Ж. Пиаже связывает с С. в. процесс когнитивного развития, а социализацию рассматривает как необходимое условие перехода эгоцентрического мышления ребенка к более зрелым стадиям. Однако, по его мнению, такая социализация возможна уже на достаточно высоком уровне операционального развития. «На дооперациональных стадиях, охватывающих период от появления языка приблизительно до 7—8 лет, структуры, свойственные формирующемуся мышлению, исключают возможность образования социальных отношений кооперации, которые одни только и могут привести к построению логики» (Piaget, 1947). Кооперация (сотрудничество) позволяет осуществить правильную передачу какого-либо понятия, что не может иметь места при асимметричном взаимодействии, выражающемся в отношениях престижа и авторитета. Для того, чтобы какое-то по-

нятие было воспринято адекватно, нужно, чтобы оно было построено («сконструировано») собственным действием. В противном случае оно останется лишь мнением, авторитетной позицией другого (взрослого), являющейся следствием дооперационального мышления. В последующих исследованиях представителей Женевской школы наметился переход к рассмотрению С. в. как причинного фактора, обуславливающего когнитивное развитие. Несводимостью индивидуального и совместного друг к другу и, вместе с тем, их внутренняя связь допускают иную, нежели это предполагал Ж. Пиаже, психологическую функцию С. в., обеспечивающую ускорение или даже возникновение новых координации, опосредствующих развитие. Отсюда возникает вопрос о типах взаимодействия (обменов, отношений), предшествующих кооперации, подготавливающих сотрудничество и ответственных за развитие операциональных структур, из которых вырастает кооперация. Наиболее существенной в контексте проблемы С. в. как источника когнитивного прогресса следует считать гипотезу о социо-когнитивном конфликте. Согласно этой гипотезе, для взаимодействия, определяющего появление новых когнитивных организаций, главным является процесс, который вызывает конфликт между противостоящими центрами, требующий для его разрешения создания систем, позволяющих координировать эти различные центрации. Тезис о конструировании во взаимодействии пространства межиндивидуальных координации по-новому рассматривает проблему соотношения С. в. и о. Активная роль самого взаимодействия в процессе когнитивных трансформаций исключает пассивную позицию любого из участников ситуации «учитель—ученик» и делает неправомерным полагать механизм подражания более развитой модели поведения в качестве основной парадигмы научения. Неправомерным, в частности, оказывается объяснение прогресса как результата взаимодействия с партнером более высокого уровня и регресса как результата взаимо-

действия с партнером более низкого уровня. Это сводит само взаимодействие как основу организации социальной ситуации, образующей психологические рамки зоны ближайшего развития, лишь к характеристике среды, в которой происходит обучение. Опираясь на конструктивистский и интеракционистский подход к развитию, созданный Ж. Пиаже, и на те новые гипотезы о развитии, которые в русле этого подхода сформулированы последователями Женевской психологической школы, было показано, что «развитие не является простой копией какой-то модели, а представляет собой активную перестройку испытуемого, при которой всякое знание — это постоянная конструкция, несущая в себе аспект новой разработки» (Perret-Clermont). Таким образом, по крайней мере два обстоятельства, сформулированные Л.С. Выготским, Дж. Мидом и Ж. Пиаже, стали краеугольным камнем в постановке проблемы С. в. и о. и оформлении соответствующего направления в современной и будущей психологии. Прежде всего научным сообществом была отчетливо осознана мысль, что социальное взаимодействие и развитие мышления не являются смешанными или независимыми процессами, эти процессы не являются также обратимыми (в смысле изоморфными), или даже равнозначными, но представляют взаимодействие обусловленными процессами, ибо от протекания одного внутренне зависит порождение и протекание другого. Извлечь пользу и получить эффект от конкретных социальных взаимодействий, т.е. реально оказаться в пространстве развития и сделать шаг в собственных достижениях дети могут тогда, когда этому будет соответствовать актуальный уровень. Но и сам этот актуальный уровень является результатом предшествующих С. в. Другое важное обстоятельство состоит в том, что содержание понятия «зона ближайшего развития» предполагает новую парадигму развития и соответственно новый подход к психологии учения—обучения. На смену представлению об обучении как естественном и индивидуальном процессе, т.е. разделяющем участников

учебной ситуации на того, кто учит и того, кто учится, вырабатывается представление об обучении как процессе со-действия и совместной деятельности. Причем главным механизмом этого процесса, делающим его культурным и социально детерминированным является опосредствование собственно познавательных актов способами взаимодействия самих участников. На первый план в этом случае выступает проблема не только чему учить, но и проблема как учить, т.е. проблема организации эффективных совместных форм учебной деятельности.

В.В. Рубцов

Стиль воспитания — стиль взаимоотношений с ребенком в семье, характеризующий степень контроля, заботы и опеки, теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком (эмоционально теплый — эмоционально холодный), характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых (демократический — авторитарный), количеством запретов (ограничительный — попустительский) и т.п. Влияние С. в. на развитие личности ребенка изучалось многими исследователями, особенно — в русле теории социального научения. Так, например, было показано, что крайне неблагоприятен С. в., сочетающий эмоциональную холодность с попустительством. Подобный С. в. с высокой вероятностью приводит к нарушениям в развитии личности и к девиантному поведению.

А.Л. Венгер

Схема (по Пиаже) [греч. schema — образ, вид, форма] — познавательная структура, относящаяся к классу сходных действий, имеющих определенную последовательность и образующих прочное взаимосвязанное целое, в котором составляющие его акты поведения тесно взаимодействуют друг с другом. Понятие С. более узко, чем понятие структуры; оно не связано в концепции Пиаже с конкретными стадиями развития интеллекта, т.е. не принадлежит к какой-то одной стадии, а пронизывает все стадии, от сенсомоторного интеллекта младенца до формально-операциональных С. мышления подростка. Понятие С. охва-

тывает тот общий характер познавательных структур на любой стадии развития, который связан с учетом функций ассимиляции и аккомодации в познании. Функции ассимиляции и аккомодации предполагают у познающего субъекта некоторое квазипостоянство организации. Именно эта организация (С, структура, далее — группировка, группа) и ассимилирует («вбирает в себя») новые объекты познания и действия, аккомодируясь (приспосабливаясь) к их специфике. С. создаются и преобразуются в результате функционирования интеллекта. Их можно образно рассматривать как «структурный осадок», возникающий в ходе повторных актов ассимиляции. Наиболее часто Пиаже использует понятие схемы при описании функционирования интеллекта на сенсомоторной стадии развития: С. сосания у младенца, С. схватывания предмета и пр.

А.Г. Лидере

Умственные действия — действия человека (от математических преобразований до оценки поведения другого человека), выполняемые во внутреннем плане сознания, без опоры на внешние средства, в том числе слышимую речь. Этим У. д. отличаются от других видов человеческих действий (например, речевых, физических). У. д. могут быть направлены на решение как познавательных (мыслительных, мнестических и др.), так и эмоциональных задач. Проблема У. д. получила свое развитие в концепции Ж. Пиаже применительно к вопросам о стадиях интеллектуального развития, становлении операций. Различные аспекты генезиса У. д. актуализируются и в связи с проблемой интериоризации, когда последняя рассматривается в качестве объяснительного механизма формирования конкретных видов У. д. на различных этапах онтогенеза.

В отечественной психологии У. д. исследуются применительно к проблематике общей, возрастной и педагогической психологии (механизмы конкретных психических явлений, возрастные возможности ребенка, соотношение обучения и умственного развития и т.п.). Понятие У. д. и закономерности их фор-

мирования стали центральным моментом разработанной П.Я.Гальпериним поэтапного формирования У. д. концепции. В данной концепции раскрываются закономерности последовательных этапов, которые претерпевает человеческое действие, становясь умственным и приобретая те или иные первичные или вторичные свойства действия. При этом затрагиваются фундаментальные процессы, характеризующие как возрастное развитие психики, так и функциональный генезис психической деятельности человека: материализация, автоматизация, симультанизация и др. У. д., как и другим видам человеческих действий, свойственны две существенные особенности, сочетание которых радикально отличает У. д. как от действий животных, так и от действительных действий совершенных «интеллектуальных» машин. Первая особенность — это бинарная структура, включающая в себя ориентировочную (регулирующую, направляющую, контролирующую) и исполнительную части. Именно характеристики ориентировочной части и определяют те или иные возможности человека (квалифицируемые психологами как индивидуальные или возрастные) в решении конкретных задач. Вторая особенность состоит в опосредствованности как У. д., так и всякого иного человеческого действия различными психологическими орудиями — схемами, формулами, знаками, концентрирующими в себе адекватный задаче общественный опыт. Не рассмотрев особенностей ориентировки человека в конкретных обстоятельствах или упустив из виду специфику используемых им психологических орудий, мы лишаемся доступа к причинам, механизмам регистрируемых характеристик психической деятельности.

Расшифровка процесса формирования У. д. создает научно-психологическую платформу совершенствования обучения и целенаправленного влияния на ход умственного развития ребенка. В последние годы результаты исследований по планомерному формированию У. д.

находят все более широкое применение в дошкольном, школьном, вузовском, профессиональном обучении.

А.И. Подольский

Учение — процесс приобретения и закрепления (или изменения наличных) способов деятельности индивида. Результаты У. — элементы индивидуального опыта (знания, умения, навыки). Любое взаимодействие с миром не только удовлетворяет потребности индивида, но и приводит к более полному отражению им условий деятельности, что и обеспечивает совершенствование способов ее осуществления. Таким образом, У. является необходимым компонентом любой деятельности и представляет собой процесс изменения ее субъекта, обусловленный ее предметным содержанием. Этим У. отличается от изменений деятельности, вызванных физиологическими свойствами организма (его созреванием, функциональным состоянием и т.д.).

У. представляет собой развивающееся явление: вместе с изменением типа деятельности закономерно изменяются формы У. и его важнейшие характеристики. Усложнение в ходе эволюции деятельности животных ведет к появлению у них все более сложных форм и видов У. Тем не менее они составляют качественно однородную ступень в его развитии, поскольку включены в однотипную (приспособительную) деятельность, которая предопределяет общность существенных характеристик У. животных. Так, анализ и обобщение условий деятельности возможны только в отношении непосредственно воздействующих раздражителей, выполняющих сигнальную функцию; вырабатываемые в процессе У. акты поведения опираются на инстинктивные реакции; однотипным является отношение У. к его условно-рефлекторным механизмам: реализуя процесс У., сами они не претерпевают в нем существенных изменений. Таким образом, у животных У. не изменяет типа жизнедеятельности индивида, его функция сводится к модификации наследственно закрепленных способов деятельности в соответствии с конкретными условиями ее осуществления.

Перестройка У. на уровне человека обусловлена переходом к трудовой деятельности. Способы орудийной продуктивно-преобразовательной деятельности человека не фиксируются механизмами биологической наследственности и передаются новым поколениям в объективированной форме (через орудия и продукты труда, язык и т.д.)- Тем самым У. начинает выступать как процесс усвоения индивидом исторически сформировавшихся способов деятельности. Поскольку они объективируются в неявной, свернутой форме, для усвоения их необходимо предварительно развернуть, обеспечив специфическое функционирование орудий, знаков и т.п. Такое развертывание способов деятельности с целью их усвоения др. людьми составляет сущность обучения, которое является необходимым условием У. человека (У. животных может осуществляться вне обучения). В наиболее полном и «чистом» виде закономерности У. проявляются в его формах, включенных в учебную деятельность.

Универсальным психологическим механизмом человеческого У. является интеркоризация (перенесение в идеальный план) материальных действий или их ориентировочно-контрольных компонентов. У. составляет необходимое условие и основной механизм психического развития человека. В процессе У. перестраиваются, формируются реализующие его психологические механизмы, которые составляют основу возникновения и развития способностей индивида.

И.И.Ильсов

Эгоцентризм (в психологии развития) [лат. ego — я + centrum — центр] — характеристика индивидуальной позиции, свойство мышления и поведения человека, заключающееся в неспособности понять и учитывать другие точки зрения и позиции. В отличие от эгоизма, термин «Э.» не несет моральной нагрузки. Понятие Э. разрабатывалось в рамках гештальт-психологии и в школе генетической эпистемологии Ж. Пиаже.

Эгоцентризм проявляется наиболее ярко в раннем детском возрасте и в основ-

ном преодолевается к 12—14 годам; тенденция к некоторому усилению эгоцентризма отмечается и в старости. В конкретных исследованиях рассматриваются различные виды эгоцентризма: 1) познавательный Э., характеризующий процессы восприятия и мышления; 2) моральный Э., свидетельствующий о неспособности к восприятию оснований моральных действий и поступков других людей; 3) коммуникативный Э., наблюдаемый при передаче субъектом информации другим людям и заключающийся в пренебрежении различиями тезаурусов, смыслового наполнения понятий и т.п.

Преодоление Э. в каждой из этих сфер может осуществляться относительно независимо друг от друга. Оно осуществляется на основе последовательного развития способности к децентрации и «проницаемости опыту». Как отмечал М. Вертхаймер, проблемы для эгоцентрического мышления остаются неразрешимыми, пока субъект сосредоточен на своих желаниях и потребностях; эти проблемы становятся разрешимыми только в том случае, если желание рассматривается как часть ситуации и осознается как объективная структурная составляющая задачи.

По Пиаже, путь детского развития представляет собой движение от Э. к более объективной позиции в познании мира. Пиаже различает три основных уровня Э.: 1) отсутствие различения субъекта и объекта ребенком до 1,5 лет; 2) недостаточное различение своей и другой точки зрения ребенком до 7-8 лет, что порождает такие особенности мышления дошкольника как синкретизм, анимизм, артифициализм; 3) вера подростка в безграничные возможности собственного мышления и свою способность преобразовать окружающий мир (11з—14 лет).

К. Н. Поливанова

Экстериоризация [лат. exterior — наружный, внешний] — процесс порождения внешних действий, высказываний и т. д. на основе преобразования ряда внутренних структур, сложившихся путем интериоризации внешней социальной деятельности человека.

Л.А.Радзиховский

Методы исследования в психологии развития

Анализ продуктов детской деятельности — способ исследования детского развития, основанный на изучении результатов продуктивной деятельности детей: рисунков, поделок и т.п. А. п. д. д. применяется как в массовых исследованиях для определения общих закономерностей психического развития, кросс-культурных особенностей и т.п., так и при изучении развития отдельного ребенка в диагностических целях. Наиболее часто как в тех, так и в других целях используются детские рисунки. Их изучение предоставляет данные для выявления представлений ребенка об окружающем, его эмоциональных особенностей, уровня развития восприятия, воображения, мышления. Большой материал для изучения индивидуальных особенностей ребенка дает анализ коллекции его рисунков, сделанных в разное время (Ю.А. Полуянов). На стыке А. п. д. д. с тестовыми методами находятся рисуночные диагностические методы: тесты «Рисунок человека», «Рисунок семьи», «Несуществующее животное» и др.

А.Л. Ветер

Бине-Симона умственного развития шкала [лат. *scala* — лестница] — тест интеллекта, являющийся родоначальником современных тестов диагностики уровня интеллектуального развития. Первая редакция Б.-С. у. р. ш. была разработана А. Бине и Т. Симоном в 1905 г. в целях выявления умственно неполноценных детей, не способных обучаться в обычных школах. Б.-С. у. р. ш. в первоначальном виде содержала 30 тестов-заданий, расположенных по мере

возрастания трудности таким образом, что вероятность успешного выполнения увеличивалась с хронологическим возрастом. Уровень трудности определялся эмпирически, на основе данных выборки из 50 нормальных детей в возрасте 3—11 лет и незначительного количества слабоумных. Обследуемые с различными видами слабоумия не могли решить задания за пределами определенного уровня сложности. На этой основе и проводилась дифференциация. Авторами при отборе заданий в соответствии с их теоретическими положениями был сделан акцент на «сложные интеллектуальные процессы». Созданный тест рассматривался в качестве вспомогательного инструмента изучения интеллекта, общий показатель интеллекта не рассчитывался.

В 1908 г. Б.-С. у. р. ш. была существенно пересмотрена. Количество тестов-заданий увеличилось, были устранены неудачные. Значительно расширена стандартизационная выборка. В этом варианте теста авторами ставилась более широкая задача — помимо дифференциации детей на нормальных и слабоумных выделить разные уровни интеллектуального развития нормальных детей. Тесты-задания группировались по возрастным уровням, вводилось понятие умственного уровня, которое в различных переводах и переработках теста было заменено термином «умственный возраст».

Несомненной заслугой А. Бине и Т. Симоны являются выдвинутые ими важнейшие принципы измерения интеллекта, которые положены в основу современ-

ных тестов. Л.С. Выготский (1927), резко критикуя практическую и теоретическую ценность шкалы Бине и подобных тестов, отмечал, что «как идея, как методологический принцип, как задача, как перспектива это огромно». Б.-С. у. р. ш. привлекла внимание психологов всего мира. Она переводилась на многие языки и очень широко использовалась в начале XX в. Ее дальнейшее развитие было осуществлено в работах Л. Термена.

Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов

Биографические методы (в психологии развития) [греч. bios — жизнь + graphs — пишу] — способы исследования, диагностики, коррекции и проектирования жизненного пути личности. Б. м. начали разрабатываться в первой четверти XX в. (Н.А. Рыбников, Ш. Бюлер). Современные Б. м. основаны на изучении личности в контексте истории и перспектив развития ее индивидуального бытия. Использование Б. м. предполагает получение информации, источником которой являются автобиографические методики (опросники, интервью, спонтанные и спровоцированные автобиографии), свидетельства очевидцев, контент-анализ дневников, писем и т. п.

А.А. Кроник

Близнецовый метод — один из наиболее информативных методов психогенетики, основанный на сопоставлении внутрипарного сходства генетически идентичных монозиготных и неидентичных дизиготных близнецов. Монозиготные близнецы развиваются из одной зиготы, т.е. из одной оплодотворенной яйцеклетки, которая иногда на ранних стадиях своего деления дает начало двум эмбриональным структурам. Монозиготные близнецы — единственные люди, имеющие идентичный набор генов. Дизиготные близнецы развиваются из двух одновременно оплодотворенных яйцеклеток; у них, как и у обычных сиблингов (родных братьев и сестер), в среднем 50% общих генов. Диагностика зиготности основана на системе определенных антропометрических признаков, характеризующих внешнее сходство близнецов, и

на использовании более сложных маркерных систем, включающих биохимические факторы, группу крови и т.д. При работе с большими выборками близнецов возможна диагностика по специально разработанным вопросам, дающим хорошее совпадение диагноза с результатами более строгих методик. Если по тому или иному показателю психического развития монозиготные близнецы обнаруживают большее внутриспарное сходство, чем дизиготные, то это рассматривается как признак существенной зависимости данного показателя от генетических факторов.

В последние годы стал использоваться метод семей монозиготных близнецов, позволяющий оценить так называемый «материнский эффект» — влияние цитоплазматической наследственности, практически полностью определяемой материнской яйцеклеткой. При наличии «материнского эффекта» имеющие матерей — монозиготных близнецов, будут более похожи по изучаемому признаку, чем дети, имеющие отцов — монозиготных близнецов. Существуют и другие варианты Б. м. (метод контрольного близнеца, близнецовой пары и т.д.), не решающие собственно психогенетических задач, но помогающие экономно и надежно исследовать многие психологические проблемы.

И.В. Тихомирова

Векслера тест детский [англ. test — испытание, проба] — тестовая батарея, используемая для измерения интеллекта у детей в возрасте от 5 до 15 лет, созданная Д. Векслером и впервые адаптированная к условиям нашей страны А. Ю. Панасюком. В настоящее время В. т. д. является самым распространенным из так наз. IQ-тестов. В основу построения методики Векслер положил гипотезу, согласно которой интеллектуальная изменчивость является функцией возраста. Эта зависимость представлена в итоговых оценочных шкалах, каждая из которых предназначена для оценок интеллекта обследуемого ребенка в строгом соответствии с его возрастом.

В. т. д. состоит из 12 субтестов, каждый из которых представляет собой от-

дельную методику для изучения наиболее существенных характеристик и особенностей структуры вербального (речевого) и невербального (действенно-практического) интеллекта. Входящие в субтесты задания составлены так, чтобы школьные знания не играли в их выполнении решающей роли. В. т. д. предназначен для индивидуального проведения и не может быть использован многократно применительно к одному ребенку из-за искажающих влияний эффекта научения.

И. В. Тихомирова

Возрастных срезов метод — один из методов исследования, наиболее широко применяемых в психологии развития и состоящий в сравнении результатов выполнения тех или иных экспериментальных заданий детьми разного возраста. В. с. м. наиболее часто применяется при изучении показателей психического развития, поддающихся количественному измерению (например, интеллектуального уровня, измеряемого с помощью IQ-тестов). В. с. м. позволяет выявлять скорость и направление происходящих изменений, сопоставлять темпы развития разных психических процессов и т. п. Существенным ограничением В. с. м. является усредненный характер выявляемых закономерностей, который «стирает» индивидуальные различия. Кроме того, будучи весьма чувствительным к количественным изменениям, он мало информативен при изучении качественных сдвигов в психическом развитии. Это определяется, в частности, тем, что при сравнении разных возрастных групп необходимо использовать одни и те же экспериментальные задания, которые часто оказываются недостаточно адекватными при переходе ребенка на новую ступень развития.

А. Л. Венгер

Двойной стимуляции метод [лат. stimulus — остроконечная палка, которой погоняли животных] — метод исследования, основанный на том, что ребенку предлагаются внешние средства, которые могут использоваться им для решения поставленной перед ним задачи. При этом материал самой задачи образует

первый ряд стимулов, а дополнительные стимулы-средства — второй ряд, откуда и происходит название метода. По мысли Л. С. Выготского, разработавшего Д. с. м., он моделирует процесс формирования высших психических функций человека. С помощью Д. с. м. были получены данные, характеризующие этот процесс следующим образом. На начальном этапе формирования внешнее средство не улучшает результатов, достигаемых ребенком, поскольку он еще не в состоянии его использовать. На следующем этапе внешнее средство начинает все более значительно повышать результат выполнения действия. Это этап, определяемый как зона ближайшего развития соответствующего действия: оно уже может успешно выполняться ребенком в сотрудничестве со взрослым, снабжающим его внешними средствами, но еще не может успешно осуществляться им самостоятельно. В дальнейшем эффективность выполнения действия с использованием внешних средств, достигнув максимума, перестает расти, зато начинает все более повышаться эффективность его выполнения при отсутствии таких средств. Это происходит благодаря тому, что у ребенка формируются внутренние психологические средства, и внешние средства постепенно перестают быть необходимы. Описанная закономерность получила название «параллелограмма развития», поскольку график, на котором одна линия отражает успешность действия с использованием внешних средств, а другая — успешность действия без их использования, имеет вид параллелограмма (сначала эти линии расходятся, а затем снова сближаются). Впоследствии на основе Д. с. м. был разработан один из наиболее эффективных методов психологии развития — формирующий эксперимент, в ходе которого ребенку не просто предлагаются внешние средства, но и проводится целенаправленная работа, обеспечивающая их интериоризацию.

А. Л. Венгер

Дневник развития ребенка — метод исследования детского развития. Д. р. р. пред-

ставляет собой повседневные записи общего психического развития ребенка или развития отдельных функций и свойств детской личности. В психологической науке наиболее известны дневники развития детей от 0 до 7 лет. Эти профессиональные записи дают возможность выявить особенности развития речи, познавательных процессов, а также личностных особенностей конкретного ребенка. Проследивание пути психического развития ребенка позволяет выявлять, подтверждать и уточнять не только общие закономерности развития, но и представлять многообразие индивидуального пути личности. Кроме того, Д. р. является документом, отражающим историческое время, преломленное детским сознанием, что дает уникальную возможность выявлять и сопоставлять картины мира детей, живущих в разные эпохи. Д. р. дает неисчерпаемый в своем многообразии материал индивидуального пути человека в детстве. В пределах одного возраста просматривается такое обилие индивидуальных вариаций развития, что каждый новый дневник проясняет новые оттенки на, казалось бы, давно известные и изученные факты. Д. р. представляет собой хронологические записи, выдержанные в системе и неоценимые по своему познавательному значению. Если они при этом облачены в достойную этого материала форму, то их можно рассматривать как редкий документ индивидуального становления человека в самый ответственный период жизни — в детстве. Для психологической науки важно, чтобы Д. р. вели пристрастные любящие родители, бабушки и дедушки, которые одновременно сочетают в себе профессионального исследователя. Но и в подобных случаях автор должен найти ту единственную меру, которая обеспечит гармоническое слияние исследователя, способного контролировать свои наблюдения в контексте поставленных научных целей, и человека, причастного к уникальному развитию и разнообразным проявлениям ребенка. Особенная ответственность ложится на исследователя, берущего на себя задачу наблюдения за этапами развития детской личности. Исследователь ругает за выявление тонкой рефлексии и мотивации ребенка, определя-

ющих его поведение, за проследивание движения, позитивных достижений и негативных образований развивающейся личности, находя при этом общевозрастные тенденции и уникально личностные особенности. Одновременно близкий ребенку человек выступает в ипостаси (ответственного за благополучие будущего отрока, молодого человека, взрослого) цензора. Именно взятие на себя ответственности за научную достоверность дневниковых записей и за защиту прав ребенка и человека в лице того малыша, который становится объектом наблюдения. Человечное отношение к растущему, открытому для наблюдения всех душевных движений малышу — неперемное условие, исполнение которого дает право ученому приступить к столь многотрудному научному подвигу — ведению дневника развития детской личности. Есть и другая сторона в ведении Д. р. Ребенок рано или поздно узнает, что он является объектом специального внимания и его поступки: высказывания, чувства — описываются в дневнике. Здесь важно не спровоцировать малыша на демонстративное поведение, чтобы ребенок сохранил свою детскую естественность. В этом случае все зависит от самого исследователя — профессиональный психолог и любящий ребенка человек найдет нужную интонацию в обсуждении с малышом вопроса о значении для него самогo дневниковых записей.

В.С. Мухина

Доска форм Сегена — методика исследования умственного развития детей. Относится к группе практических тестов. Предложен Э. Сегеном в 1866 г. Материал методики включает 5 досок с врезанными в них фигурами. Испытуемому предлагается внимательно рассмотреть доску, после чего доска переворачивается, выпавшие из соответствующих гнезд фигурки или детали перемешиваются. Испытуемого просят уложить все фигуры на прежнее место. Время выполнения хронометрируется. Процедура последовательно повторяется с каждой из остальных четырех досок. Особенности действий испытуемого, его реакции, высказывания, характер отдельных попыток

восстановления фигур и ошибки отмечаются в протоколе обследования. В случае если испытуемый не справляется с заданием, экспериментатор оказывает помощь организующего или стимулирующего характера. В дальнейшем при безуспешных попытках экспериментатор может прибегнуть к подсказкам, вначале словами (указание на ошибку, рекомендация изменить способ решения, вложить ту или иную деталь), а потом — действиями, то есть вкладыванием какой-нибудь детали. Каждый вид помощи оказывается через определенные промежутки времени с тем, чтобы можно было наблюдать за действиями испытуемого после оказания помощи.

Ценность методики заключается в том, что она предельно проста, может быть применена для исследования детей, начиная с дошкольного возраста и даже с двух лет. Тест может быть использован при обследовании детей с задержкой развития как органического, так и невротического генеза. Дети воспринимают занятия с досками как игру и охотно выполняют предложенные задания.

Л. Ф. Бурачук

Естественный эксперимент (в психологии развития) — метод исследования, объединяющий в себе положительные черты метода объективного наблюдения (естественность) и метода лабораторного эксперимента (целенаправленное воздействие на исследуемого). Е. э. проводится в условиях, близких к естественным для испытуемого (в школе, детском саду и т.п.). Дети не знают, что они являются объектом исследования, что позволяет избежать отрицательного влияния эмоционального напряжения и намеренности ответных реакций. Сближая экспериментальные исследования с жизнью, Е. э. позволяет изучать психические процессы и свойства личности в естественных условиях, например, в процессе учебной или игровой деятельности.

Недостатком этого метода являются сложность вычленения и регистрации отдельных элементов в целостной деятельности испытуемого, а также трудности в ис-

пользовании приемов количественного анализа. Обычно результаты обрабатываются путем качественного анализа полученных данных. Одним из вариантов Е. э. является психолого-педагогический эксперимент, при котором изучение ведется непосредственно в процессе обучения с целью активного формирования психических особенностей, подлежащих изучению.

Е. И. Морозова

Лонгитюдное исследование [англ. *longitude* — долгота] — длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых, позволяющее определять диапазон возрастной и индивидуальной изменчивости фаз жизненного цикла человека. Первоначально Л. и. (как метод «продольных срезов») складывалось в психологии развития в качестве альтернативы господствовавшим методам определения состояний или уровней развития (методам «поперечных срезов»). Самостоятельная ценность Л. и. связывалась с возможностью предсказания дальнейшего хода психического развития и установления генетических связей между его фазами.

В. И. Слободчиков

Приемных детей метод — один из методов психогенетики, предполагающий сопоставление сходства усыновленного ребенка с его биологическими и приемными родителями: с первыми он имеет, в среднем, 50% общих генов, но не имеет общей среды; со вторыми он, наоборот, разделяет общую среду, но не имеет общих генов. Поэтому большее сходство ребенка с одними или другими родителями позволяет судить о генетической или средовой передаче признака.

И. В. Равич-Щербо

Проективные методы (в психологии развития) [лат. *projectus* — выступающий, выдающийся вперед] — методы исследования личностных и эмоциональных особенностей ребенка, основанные на принципе проекции, сформулированном З. Фрейдом. П. м. широко используются в практических и научных целях при изучении психологических особенностей

людей разного возраста, но особенно большое значение приобретают при работе с детьми. Большинство других методов изучения личностных особенностей (анкеты, опросники, клиническая беседа и др.) основано на самоотчете испытуемого. Эти методы не могут применяться при исследовании детей, еще не способных к рефлексии собственных переживаний и состояний. П. м. не требуют такой рефлексии. При работе с детьми как в диагностических, так и в психотерапевтических целях часто используются проективные игры со специальными наборами игрушек (куклы, кукольная мебель, посуда и др.). Разработаны детские аналоги «взрослых» проективных тестов. Так, существует детский вариант теста Розенцвейга для изучения реакции на фрустрацию. Создан Детский апперцептивный тест САТ (Child Apperception Test; L. Bellak) — аналог Теста тематической апперцепции ТАТ; в нем испытуемому предлагается составить рассказы по стандартному набору картинок, изображающих животных в различных ситуациях, потенциально значимых для ребенка (кормление, наказание и т.п.). При исследовании детей широко применяются проективные рисуночные тесты: «Дом — дерево — человек» (J.N. Buck), «Рисунок семьи» (W. Wolff; W. Hulse), «Динамический рисунок семьи» (R. Burns, S. Kaufman), «Несуществующее животное» (М.З. Дукаревич) и др.

А.Л. Венгер

Психодиагностика раннего детства [греч. *psychikos* — душевный + *diagnosis* — распознавание, определение] — совокупность методов и средств диагностики психического развития детей младшего возраста (новорожденных, младенцев, младших дошкольников). П. р. д. — важное и актуальное направление психодиагностики. В раннем детстве контроль за соответствием нормам психического развития необходим в целях раннего выявления возможных отклонений, планирования индивидуальных мер коррекции и профилактики, направленных на выравнивание отдельных сторон психического развития. Важность та-

кой работы связана с исключительным значением ранних этапов онтогенеза для развития личности. Благодаря быстрым темпам развития в период раннего детства, незамеченные или показавшиеся незначительными отклонения от нормального развития подчас приводят к выраженным сдвигам в более зрелом возрасте. С другой стороны, в раннем детстве имеются более широкие возможности коррекции за счет большой пластичности, чувствительности к воздействиям, направленным на оптимизацию психического развития ребенка.

Методики диагностики психомоторного, эмоционального, сенсорного развития детей, особенно самых ранних возрастных групп (новорожденные, младенцы), имеют ряд особенностей. Большинство тестов для детей моложе шести лет являются либо тестами выполнения элементарных действий, либо тестами выполнения устных инструкций. Небольшое число заданий включает элементарные действия с карандашом и бумагой. Большая часть тестов для младенцев предназначена для исследования сенсомоторного развития (способность держать головку, манипулировать с предметами, сидеть, поворачиваться, следить за предметом глазами и т. д.).

Тесты для раннего возраста, как правило, построены по типу шкалы. Такие методики включают определенный круг нормативов-критериев, являющихся опорой для наблюдения за проявлениями в различных сферах психического развития ребенка (сенсомоторики, эмоционального общения, речевого развития и т. д.). Оценка уровня развития базируется на фиксации выполнения нормативного задания (например, оперирование кубиками особым образом) или обнаружении той или иной способности (например, движение по направлению к предмету и хватание его). Нормативы соотносятся с возрастом обнаружения данной способности у нормальных детей в стандартизационной выборке. На основе сопоставления определяемого таким образом «психического» и хронологического (паспортного, биологического) возрастов рассчитываются количественные и качественные показатели уровня

психического развития. Предпосылки для разработки нормативных шкал были созданы исследованиями и наблюдением за психическим развитием детей (В. Штерна, Э. Клапареда, Ш. Бюлер и др.). Вторым важнейшим условием появления рассматриваемой группы методик стало создание психометрических шкал исследования интеллекта. Одним из первых тестов для младенцев явился вариант шкалы Бине-Симона, предложенный Ф. Кюльманом в 1912 г. В этом варианте были использованы задачи, близкие по характеру заданиям основной шкалы, а также показатели психомоторного развития. Шкала Бине-Кюльмана предназначалась для обследования детей, начиная с 3-летнего возраста.

Одними из наиболее известных в истории психологической диагностики шкал для исследования детей первых лет жизни явились «Таблицы развития» А. Гезелла (1925), включающие показатели нормы по четырем сферам поведенческих проявлений: «моторика», «язык», «адаптивное поведение», «личностно-социальное поведение». Исследование базируется на стандартизированной процедуре наблюдений за ребенком в обыденной жизни, оценке реакции на игрушки, учете сведений, сообщаемых матерью ребенка. В проведении обследования помогает подробное, снабженное рисунками описание процедуры наблюдений за поведением, типичным для детей разного возраста. Шкала предназначена для возрастного диапазона от четырёх недель до шести лет. В последнее время в области П. р. д. за рубежом широкое применение нашли шкалы Н. Бейли (Bayley Scales of Infant Development, 1969). Данная методика предназначена для обследования детей в возрасте от 2 до 30 мес. Набор тестов состоит из трех частей: 1. Умственная шкала, направленная на оценку сенсорного развития, памяти, способности к научению, зачатков развития речи; результатом измерения является «индекс умственного развития». 2. Моторная шкала, измеряющая уровень развития мышечной координации и манипулирования; результатом измерения является «индекс психомоторного развития»

(PDI). 3. Запись о поведении ребенка, предназначенная для регистрации эмоциональных и социальных проявлений поведения, объема внимания, настойчивости и т. д. Имеются данные, свидетельствующие о высокой валидности и надежности шкал. В отечественной психологии значительный вклад в становление П. р. д. внесли исследователи 20—30-х гг. XX в. К. Корнилов, А.П. Нечаев, А.А. Люблинская и А.И. Макарова, Н.Л. Фигурин и М.П. Денисова. В 40-е гг. Н.М. Щеловановым разработаны «Показатели нервно-психического развития детей в первый год их жизни». Разработка содержала критерии для оценки уровня психического развития детей в возрасте от 2 до 13 мес. Н.М. Аксаринной (1969) комплекс нормативных критериев был дополнен, диапазон исследования расширен на возрастные группы от рождения до трех лет. Методика позволяет качественно судить о психическом развитии в категориях соответствия или несоответствия норме развития. Аналогичны в этом отношении «Показатели нервно-психического развития детей 2-го и 3-го года жизни» (Р.В. Тонкова-Ямпольская, Г.В. Пентюхина, К.Л. Печора, 1984).

Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов

Равена матрицы цветные [лат. matrix (matrixis) — матка, источник, начало] — широко применяемый тест, выявляющий способность ребенка к систематизированной, организованной интеллектуальной деятельности. Р. м. ц. — это вариант Прогрессивных матриц Равена, предназначенный для обследования детей, начиная с 5-летнего возраста. При решении тестовых заданий выступают три основных психических процесса: внимание, перцепция и мышление, поэтому данный тест не считается сугубо «интеллектуальным». Р. м. ц. состоит из невербальных заданий, что позволяет снизить влияние вербального обучения на достигаемые результаты.

Тест состоит из трех серий по 12 матриц в каждой. Обследуемый должен выбрать из предложенных вариантов ответов недостающий элемент матрицы, выявив закономерности в расположении фигур. Р. м. ц. осно-

ываются на разработанной гештальтпсихологией теории перцепции форм. В соответствии с этой теорией, каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов. Предполагается, что первоначально происходит глобальное оценивание задания-матрицы, а затем осуществляется аналитическая перцепция с выделением принципа, принятого при разработке серии. На заключительном этапе выделенные элементы включаются в целостный образ, что и способствует обнаружению недостающей детали изображения. Данные, полученные с помощью Р. м. ц., хорошо согласуются с показателями других распространенных тестов общих способностей.

В. Е. Каган

Стэнфорд-Бине умственного развития шкала [лат. *scala* — лестница] — тест интеллекта, предназначенный для измерения уровня умственного развития. Первый вариант С.-Б. у. р. ш. был разработан Л. М. Терменом в 1916 г. и представлял собой модификацию Бине-Симона шкалы умственного развития. В ходе разработки в базовую методику было введено большое количество изменений. По сравнению со шкалой Бине было добавлено более трети новых заданий, ряд старых был либо переделан, либо отброшен или переадресован другим возрастным группам. Фактически уже первая редакция С.-Б. у. р. ш. представляла собой новый тест. В дальнейшем тест неоднократно радикально совершенствовался.

С.-Б. у. р. ш. включает задания, направленные на исследование широкого диапазона способностей — от простого манипулирования до абстрактного рассуждения. На ранних возрастных уровнях тесты требуют главным образом зрительно-моторной координации, перцептивного различия, способности понимать инструкцию (в заданиях типа складывания кубиков, нанизывания бус, подбора геометрических фигур), а также способности узнавать предметы, представляемые в виде игрушечных моделей или изображений на карточках. На высших возрастных уровнях в наибольшей степени представлены тесты, использующие вер-

бальное содержание заданий. Среди них словарный тест (объяснение значения слов), аналогии, завершение предложений, определение абстрактных понятий, интерпретация пословиц. Некоторые тесты направлены на характеристику степени плавности и беглости речи (быстрое называние не связанных между собой слов, подбор рифм, построение предложений с заданными словами). Среди заданий батареи широко представлены тесты общей осведомленности, знания норм общественной жизни, правил поведения (ответы на вопросы, интерпретация ситуаций, обнаружение несоответствий в сюжетных картинках или рассказах). В шкалу включен ряд тестов памяти, пространственной ориентации (визуальная репродукция фигур, лабиринты, складывание и разрезание бумажных объектов и т. д.). На более высоких возрастных уровнях анализируется степень усвоения некоторых навыков, приобретенных в школе (умение читать, знание арифметики).

При обследовании с помощью ряда тестов методика допускает возможность получения широкой качественной информации о методах работы испытуемого, способах решения им задач. Большие возможности предоставляются и наблюдению за личностными качествами: уровнем активности и мотивированности, уверенности, настойчивости, сосредоточенности и т. д. Сложная процедура проведения обследования и интерпретации полученных результатов, необходимость строгого соблюдения стандартов требуют высокой квалификации и предварительной тренировки экспериментатора.

По применению С.-Б. у. р. ш. накоплен огромный опыт, включающий фактические данные и их интерпретацию. По широте использования эта методика занимает в зарубежной психодиагностике одно из ведущих мест среди тестов интеллекта. Длительность использования и широта распространения сделали систему отчета оценок С.-Б. у. р. ш. стандартом для других психометрических тестов. Распределение результатов IQ-показателей шкал Стэнфорд-Бине положено в основу классификации степеней умственной

отсталости, широко распространенной в зарубежной психодиагностике.

Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов

Тестирование (в психологии развития) [англ. test — испытание, проба] — метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизированного измерения индивидуальных различий. Существуют три основные сферы Т.: а) образование — в связи с увеличением продолжительности обучения и усложнением учебных программ; б) профессиональная подготовка и отбор — в связи с увеличением темпа роста и усложнением производства; в) психологическое консультирование — в связи с ускорением социодинамических процессов. Т. позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида необходимых навыков, знаний, личностных характеристик и т. д. Процесс Т. может быть разделен на три этапа: 1) выбор теста (определяется целью Т. и степенью достоверности и надежности теста); 2) его проведение (определяется инструкцией к тесту); 3) интерпретация результатов (определяется системой теоретических допущений относительно предмета Т.). На всех трех этапах необходимо участие квалифицированного психолога.

В.И. Слободчиков

Тесты достижений [англ. test — испытание, проба] — методики психологической диагностики, выявляющие степень владения испытуемым конкретными знаниями, умениями, навыками. Т. д. выявляют то, что испытуемым усвоено. Это отличает их от тестов способностей, которые выявляют обобщенные умения, не имеющие конкретного содержания и возникшие в итоге разнообразного жизненного опыта.

К.М. Гуревич

Тесты критериально-ориентированные (в психологии развития) [англ. test — испытание, проба; греч. kriterion — мерило] — методики психодиагностики, выявляющие, насколько испытуемый владеет знаниями, навыками, умственными дей-

ствиями, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных классов учебных или профессиональных заданий. Критерием служит наличие или отсутствие этих знаний. По своей сущности Т. к.-о. представляют собой инструмент обратной связи в организации процессов обучения. Т. к.-о. конструируются на основе анализа логико-психологической структуры критерия. Между методикой и критерием заранее предусматривается психологическое соответствие, релевантность. Результаты тестирования, проведенного с помощью этих методик, оцениваются не по порядковому месту испытуемого в выборке и не по отношению к статистической норме, а по отношению этих результатов ко всей сумме тестовых задач. Каждая из задач построена из ключевых понятий и терминов критерия, с которыми испытуемому предлагается выполнить логические операции. Этим индивидуальные оценки по Т. к.-о. отличаются от таких же оценок, получаемых при традиционном тестировании интеллекта и способностей.

К.М. Гуревич

Формирующий эксперимент [лат. formare — придавать форму, вид] — особый метод психологического исследования, состоящий в том, что исследователь определенным образом строит обучение (воспитание) испытуемого с целью получить заданное изменение его психики. В отличие от метода констатации (срезов), направленного на изучение фактов, и лонгитюдного исследования, направленного на описание процессов в естественных условиях, Ф. э. направлен, прежде всего, на выявление причин и условий протекания процессов. В настоящее время среди исследований, проведенных по формирующей стратегии, выделяется отдельное направление, ориентированное не столько на лабораторный эксперимент, но, преимущественно на широкий, массовый Ф. э. Это направление дало новое название методу — «обучающий эксперимент». В дефектологии это подход И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова, в психологии развития — работы школы В.В. Давыдова.

К.Н. Поливанова

Психическое развитие в онтогенезе

Активности познавательной развитие [лат. actīvus — деятельный] — становление и совершенствование познавательной деятельности, направленной на поиск информации, которая заключена в предмете, ситуации, мысли, эмоции, художественном произведении и пр. Индикаторами А. п. могут служить такие характеристики деятельности как интенсивность, длительность, операционально-технический уровень, внутреннее целеполагание, настойчивость в решении задач, самостоятельно поставленных индивидом. А. п. проявляется также в уровне внимания, степени заинтересованности, эмоциональной окраске деятельности. Важнейшим фактором, обуславливающим А. п. в онтогенезе, является общение ребенка с окружающими людьми. В первом полугодии жизни главным объектом А. п. становятся ухаживающие за ребенком взрослые. В ходе предметно-манипулятивной деятельности, развивающейся в сотрудничестве с ними, формируется А. п., направленная на изучение предметного мира (ранний возраст). В дошкольном возрасте А. п. распространяется на все более сложные явления окружающего мира, включая социальные отношения людей, которые ребенок познает в игре, продуктивной деятельности, в ходе внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного общения со взрослыми и сверстниками. В школьные годы А. п. развивается в процессе учебной деятельности и самостоятельных занятий. По мере развития А. п. становится все бо-

лее произвольной, надситуативной, устойчивой в отношении принятой цели.

Л. Н. Галигузова

Аффективно-личностные связи [лат. affectus — душевное волнение, страсть] — первый появляющийся в онтогенезе вид взаимоотношений ребенка со взрослыми, складывающийся как один из психологических продуктов ситуативно-личностного общения. Зарождается в первом полугодии жизни, проявляясь впервые как стремление младенца разделить со взрослыми свои впечатления по поводу восприятия радующих воздействий (интересной игрушки, веселой мелодии и т.п.). Сначала это поиски сопереживания взгляда, включение взрослого и объекта восприятия в единое поле зрения; несколько позже отмечаются более активные проявления: показ взрослому радующего предмета, ожидание ответных положительных эмоций. А-л. с. в первом полугодии жизни выступают как основное психологическое новообразование возраста, так как ложатся в фундамент развивающейся личности младенца и опосредуют его отношения с окружающим миром. При дефиците ситуативно-личностного общения А-л. с. не устанавливаются, у младенца не формируется активная позиция в отношении к окружающим людям, предметному миру, к себе самому — искажается личностное развитие ребенка. Во втором полугодии наличие А-л. с. проявляется не только в положительной, но и в отрицательной эмоциогенной ситуации (в незнакомом

помещении, при встрече с посторонними взрослыми, при виде пугающего предмета и т.п.), выражаясь в поисках защиты, стремлении испытать любовь и поддержку близкого взрослого, прижимаясь к нему, обнимая, заглядывая в глаза. Это помогает ребенку преодолеть свой страх и стимулирует развитие познавательной и игровой активности в испугавшей ранее ситуации. Взрослые, с которыми у младенца А.-л. с. не сложились (как это часто бывает в домах ребенка), не могут служить побудителем смены защитно-оборонительного поведения на ориентировочно-исследовательское. Наличие А.-л. с. является одним из показателей успешного психического развития ребенка.

С. Ю. Мещерякова

Взаимно-однозначного соотнесения процедура — установление поэлементного соответствия двух дискретных множеств. В концепции развития операторного интеллекта Ж. Пиаже процедура В.-о. с. двух множеств характерна для последних стадий дооперационального периода развития интеллекта. Дети 5—7 лет начинают использовать процедуру В.-о. с. для обоснования равенства количества элементов множеств. Выделяются три характерных периода становления обратимости этой процедуры, т.е. превращения ее в обратимую операцию: 1) глобальное сравнение двух дискретных множеств без поэлементного соответствия и без прочной эквивалентности (дети 4—5 лет); 2) наглядное поэлементное соотнесение без прочной эквивалентности (дети 5—6 лет), о чем свидетельствуют исправления ответов детей с правильным на неправильный в ситуации преобразования конфигурации одного из сравниваемых множеств; 3) операциональное соотнесение с прочной эквивалентностью (дети 6—7 лет). Операциональное В.-о. с. освобождается от ошибок оптического или наглядного соответствия и признается детьми при любых преобразованиях наглядной конфигурации множеств. Это свидетельствует о переходе ребенка на конкретно-операциональную стадию развития интеллекта.

А. Г. Лидерс

Включения классов операция [лат. *classis* — разряд; *operatio* — действие, дело] — одно из названий конкретно-операциональной системы простой классификации в концепции Ж. Пиаже.

А. Г. Лидерс

Внеситуативно-личностное общение (лат. *situatio* — положение) — высшая форма общения ребенка со взрослым в концепции М. И. Лисиной, возникающая в старшем дошкольном возрасте и характерная для детей 6—7 лет. В.-л. о. направлено на познание социального, а не предметного мира. Оно не включено в какую-либо другую деятельность и представляет собой общение в чистом виде. В.-л. о. протекает в форме эпизодов, имеющих самостоятельное значение для ребенка и не являющихся аспектом какого-либо иного сотрудничества со взрослым.

В.-л. о. формируется на основе личностных мотивов, побуждающих ребенка к коммуникации. Взрослый привлекает ребенка не только как источник знаний о социальных явлениях, но и как уникальная личность, со всеми своими свойствами и отношениями. В.-л. о. позволяет ребенку обсудить свои отношения с другими детьми, достоинства и недостатки своих товарищей, нормы поведения в группе и пр. Взрослый в таком обсуждении выступает как компетентный судья, с которым ребенок стремится согласовать свое отношение к окружающему, добиться общности взглядов и оценок. Потребность в общении на этом этапе включает в качестве основного компонента потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослому. При этом она сохраняет в своем содержании и все прежние компоненты: потребность во внимании и доброжелательности взрослого, в сотрудничестве с ним и в его уважении. Старший дошкольник нуждается в одобрении и положительной оценке взрослого. Но для него особенно важно получить оценку тех или иных качеств и поступков (как своих, так и других людей). Он стремится к тому, чтобы его отношение к тем или иным событиям совпало с отношением взрослого. Такая общность взглядов и оценок явля-

ется показателем их правильности. Среди разнообразных средств В.-л. о. основное место занимают речевые. В.-л. о. имеет важное значение для развития личности ребенка. Во-первых, в нем он усваивает нормы и правила поведения и начинает сознательно следовать им. Во-вторых, учится видеть себя со стороны и оценивать собственные действия, что является необходимым условием овладения своим поведением. В-третьих, ребенок начинает дифференцировать различные социальные роли взрослых (воспитателя, врача, учителя) и в соответствии с этим по-разному строить свои отношения с ними. В.-л. о. является существенным моментом подготовки ребенка к школьному обучению, важную частью которой составляет отношение ко взрослому как к учителю и умение занять позицию ученика.

Е. О. Смирнова

Внеситуативно-познавательное общение [лат. *situatio* — положение] — одна из форм общения ребенка со взрослым в концепции генезиса общения М.И. Лисиной, возникающая в середине дошкольного возраста и характерная для детей 4-5 лет. Явным признаком появления В.-п. о. являются вопросы ребенка о предметах и явлениях физического мира (о явлениях природы, о машинах, о жизни животных и пр.) Это общение происходит на фоне познавательной деятельности, направленной на формирование детских представлений о физическом мире.

Характерной особенностью В.-п. о. является его внеситуативность, причем двоякого рода. Во-первых, внеситуативно само содержание общения: внимание ребенка направлено на предметы и явления, мало связанные с тем, что находится рядом в момент взаимодействия, или вообще с этим не связанные. Во-вторых, в актах общения дети выделяют и оценивают свойства партнера, не наблюдаемые непосредственно, а умозаключаемые на основе происходящего: информированность, находчивость, способность хорошо и доходчиво объяснить. Ведущими мотивами в рамках В.-п. о. являются познавательные мотивы. Взрослый становится для ребенка

источником знаний о физическом мире и компетентным, заинтересованным собеседником. Именно эти качества взрослого побуждают ребенка к В.-п. о.

В этом возрасте появляется острая чувствительность детей к оценке взрослого, которая свидетельствует о становлении особой коммуникативной потребности в уважении. Чувствительность к оценке ярче всего проявляется в повышенной обидчивости детей, в нарушении деятельности после частых порицаний, а также в ярко выраженной радости после похвал. Главным средством В.-п. о. является речь, поскольку только она позволяет выйти за пределы наличной ситуации и осуществлять познавательное общение.

Значение В.-п. о. для психического развития ребенка состоит в том, что в нем расширяется пространство жизни ребенка, формируются представления о физическом мире, устанавливаются причинно-следственные отношения между явлениями, что способствует развитию детского мышления.

Е. О. Смирнова

Внимания развитие — развитие способности ребенка сосредотачиваться на объекте своей активности и противостоять влиянию внешних и внутренних отвлекающих факторов. Начальным этапом В. р. можно считать самые ранние ориентировочные реакции новорожденного: слуховое и зрительное сосредоточение. Оно проявляется в затормаживании движений, замирании и фиксации взора на объекте (при зрительном сосредоточении) или повороте глаз в сторону источника звука (при слуховом сосредоточении). Объектом, вызывающим наиболее легкое и устойчивое зрительное сосредоточение, является человеческое лицо. Дальнейшее В. р. проявляется в увеличении длительности сосредоточения и расширении круга объектов, привлекающих В. ребенка. Такими объектами становятся игрушки, предметы мебели и т.п. В раннем возрасте наиболее длительное сосредоточение В. наблюдается при выполнении предметных действий. Ребенок может раз за разом повторять какое-либо действие, не отвлекаясь на посторонние раздражители.

В дошкольном возрасте центральным направлением В. р. становится формирование его произвольных форм. Наиболее высокий уровень произвольности реализуется в игровых ситуациях. Особенно большое значение для развития произвольного В. имеют игры с правилами. В школьном возрасте В., как и другие познавательные процессы, наиболее интенсивно развивается в ходе учебной деятельности. Согласно гипотезе П.Я. Гальперина, В. представляет собой интериоризованную форму контроля и формируется посредством «вращения» (перехода во внутренний план) контрольных действий. В совместном исследовании с С.Л. Кабыльницкой он экспериментально обосновал эту гипотезу. Было показано, что обучение детей способам контроля (проверки своей работы) и обеспечение их последующей интериоризации приводит к резкому сокращению количества «ошибок внимания» в школьных работах учеников.

В. р. связано с развитием мотивов деятельности, интересов, волевой регуляции действий. С возрастом эта связь становится все более тесной. Начиная с подросткового возраста, становится крайне затруднительно выделить В. р. как отдельную линию развития, поскольку для этого и последующих возрастов характерна высокая избирательность В. Это часто приводит к парадоксальному сочетанию у одного и того же человека высокого уровня В. в одних видах деятельности с крайне низким его уровнем в других.

А.Л. Венгер

Вокализации предречевые [лат. *vocalis* — голосовой] — голосовые звуки, произносимые детьми на первом году жизни до появления членораздельной речи. В норме В. п. появляются в конце первого месяца жизни. Среди В. п. различают гукание, гуление и лепет, появляющиеся последовательно по мере взросления ребенка. В первом полугодии жизни В. п. (гукание и гуление) входят одним из компонентов в состав комплекса оживления, являясь как эмоциональной реакцией, так и инициативным действием, выполняя функцию средства

общения ребенка со взрослыми людьми. В. п. легче всего вызываются в ответ на обращения взрослых, но часто проявляются и спонтанно. Во втором полугодии жизни В. п. (лепет) обычно сопровождают любую деятельность ребенка и используются им как для выражения своих желаний и состояний, так и для называния некоторых предметов. Отсутствие В. п. или слабая их представленность в поведенческом репертуаре ребенка может свидетельствовать о наличии патологии органов слуха и речи или служить признаком госпитализма как следствие дефицита общения со взрослыми людьми. Однако наличие В. п. не гарантирует отсутствия какой-либо патологии.

С.Ю. Мещерякова

Волевых качеств развитие — формирование таких качеств личности, как решительность, настойчивость, независимость, смелость, упорство, целеустремленность, позволяющих человеку действовать в соответствии с собственными целями, идеалами и ценностями, независимо от случайных обстоятельств и давления со стороны других людей. В. к. р. в онтогенезе связано со становлением мотивационных систем ребенка, устойчивости и осознанности его желаний и стремлений. Основой В. к. р. является формирование устойчивой иерархии мотивов, при которой одни мотивы становятся более значимыми и доминируют над другими. Воспитание В. к. заключается в формировании социально значимой нравственной, моральной или познавательной мотивации, которая приобретает для ребенка побуждающий и смыслообразующий характер. В. к. р. опирается на функцию воображения, благодаря которой будущие, предвосхищаемые результаты «нужного» действия становятся более значимыми и сильными для ребенка, чем сиюминутные удовольствия. Волевые усилия как раз и заключаются в преодолении ситуативных побуждений ради более значимой, но отдаленной цели. В. к. ребенка воспитываются только при известной степени самостоятельности, когда он сам может ставить себе цели и выбирает спо-

собы их достижения. В условиях сверхзаботы и гиперопеки В. к. ребенка остаются в зачаточном состоянии.

Е. О. Смирнова

Воображения развитие — развитие способности ребенка к созданию новых образов на основе мысленного преобразования объектов и ситуаций, встречавшихся в его опыте. Элементарные формы В. можно наблюдать уже в конце младенческого возраста, в первых детских играх — напр., когда ребенок протягивает взрослому пустую руку, как бы подавая какой-то предмет. В раннем возрасте В. р. проявляется в первоначальных формах игрового замещения (использования одних предметов в функции других), в игровом отождествлении себя со взрослым (высказывания типа «Миша — папа»). Периодом расцвета В. является дошкольный возраст. В этот период В. р. происходит в сюжетно-ролевой игре, а также в продуктивных видах деятельности дошкольника — рисовании, конструировании и др. (О. М. Дьяченко и др.).

Младший школьный возраст, будучи периодом освоения «правильных» (нормативных и в значительной мере стандартизованных) форм действия, оставляет относительно мало простора для детского В. Вместе с тем, этот «латентный» этап В. р. имеет существенное значение для последующих возрастных периодов (А. А. Мелик-Пашаев, Ю. А. Полуянов и др.). Овладев нормативными способами действий, субъект в дальнейшем оказывается способен воплощать продукты деятельности В. в творческих произведениях, относящихся к художественной или научно-технической сфере. Так, в подростковом и юношеском возрастах чрезвычайно широко распространено писание стихов, музицирование, техническое творчество и т. п. Во взрослых возрастах В. р. продолжается у относительно небольшой части людей: у тех, кто продолжает заниматься творческой деятельностью — профессионально или в качестве хобби. Вообще говоря, с возрастом продуктивность В. снижается в силу профессионализации, т. е. овладения стандартизованными способами действий (даже в художественной или научной сфе-

ре). Вероятно, именно этим объясняется, что в большинстве случаев новые направления в искусстве или науке создаются молодыми людьми. Лишь у отдельных наиболее творческих личностей высокий уровень В. сохраняется до старости.

А. Л. Венгер

Вопросы детские — важный показатель интеллектуального и коммуникативного развития ребенка. Выделяют два типа (и соответственно два периода) В. д. Первый период возникает с появлением обозначающей (номинативной) функции речи и связан с речевым обозначением окружающих предметов (вопросы типа «Это что?»). В этот период (около 2 лет) происходит слияние линий развития мышления и речи; слово становится для ребенка одним из свойств обозначаемой вещи. Второй период В. д. охватывает середину дошкольного возраста (4—5 лет). Он связан с преодолением зависимости речи от наглядной ситуации и с появлением способности устанавливать причинно-следственные связи (вопросы типа «Почему?»). Появление В. д. этого типа свидетельствует о расширении познавательных интересов ребенка, которые начинают включать предметы и явления, не представленные в наглядной ситуации. Кроме познавательной, В. д. имеют коммуникативную функцию: они всегда адресованы взрослому и предполагают его ответ. Наличие ответа, независимо от его содержания, как правило, достаточно для удовлетворения познавательных интересов ребенка. В. д. являются главным показателем внеситуативно-познавательного общения дошкольников со взрослым, при котором доминируют познавательные мотивы общения, а взрослый становится источником новой информации.

Е. О. Смирнова

Восприятие сказки — сложный процесс активного воссоздания образно-предметного и нравственно-смыслового содержания сказки, как особой литературно-художественной формы, способ освоения ребенком социальной действительности. Восприятие сказки, как и игра, составляет один из наиболее значимых видов деятельности ре-

бенка-дошкольника, определяя развитие, как интеллектуальных и познавательных процессов (речи, мышления, воображения), так и эмоционально-личностное, нравственное и эстетическое развитие ребенка. В классической психологии В. с. выступает как уход ребенка от враждебности окружающего мира, социального давления, ограничений и запретов в мир фантазии, свободы и вымысла (К. Бюлер, В. Штерн), способов символического удовлетворения подавленных сексуальных тенденций (психоанализ), воображаемой реализации нереализуемых тенденций. В современной психологии В. с. рассматривается также как один из способов мифологического освоения мира, построения ценностно-смыслового поля, поиска путей разрешения конфликтов (Б. Беттельхайм). Сказка, как художественно-литературная форма имеет особую композицию и структуру (В.Я. Пропп), организующие процесс восприятия ребенком сюжета и нравственно-смыслового содержания сказки. Такие особенности сказки, как вымысел и фантастичность, создают семантическое поле сказки, обеспечивая дифференциацию ребенком знаков и значений, их отрыв от предметов, формируя внутренний план сознания ребенка. В.с. в дошкольном возрасте носит синкретический характер и осуществляется с опорой на игру, иллюстрацию, действие. Психологическим механизмом при этом выступает активное содействие (сначала в форме реального, а затем мысленного действия) и сопереживание герою сказки (А.В. Запорожец). Одной из линий развития В. с. является переход от непосредственного «наивного» соучастия ребенка в событиях сказки к эстетическому восприятию, в основе которого лежит последовательная децентрация ребенка, переход к более адекватному и полному восприятию фабулы и содержания сказки. Сказка, как и любое произведение искусства, обеспечивает переживание (катарсис) событий и поступков, выходящих за пределы непосредственного опыта ребенка, создавая условия для присвоения ценностно-смыслового и нравственного культурного опыта (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов).

О.А. Карбанова

Восприятия развитие (синонимы: сенсорное развитие, перцептивное развитие) — одно из направлений умственного развития ребенка: формирование новых, ранее не существовавших у него, а также совершенствование имевшихся ранее перцептивных процессов. Процессы В. проходят сложный путь развития, особенно в первые годы жизни ребенка. Усложняется и совершенствуется операциональная сторона перцептивных процессов — способы ознакомления с окружающим становятся более адекватными задачам, стоящим перед ребенком. Этому соответствует развитие продуктивной стороны В.: образы В., формирующиеся у ребенка, становятся более ортоскопичными, адекватными отражаемой действительности. Развивается и мотивационная сфера — процессы В. приобретают черты целенаправленности, преднамеренности и произвольности. Процессы В. развиваются не изолированно, а в контексте комплексной деятельности ребенка и зависят от условий и характера этой деятельности. Особенности деятельности ребенка предъявляют требования к сенсорным процессам и стимулируют или тормозят их развитие.

Онтогенез процессов В. показывает, что вначале они включены во внешнюю практическую деятельность ребенка и являются как бы сопутствующим ей результатом. По мере усложнения деятельности и требований, которые она предъявляет к предметному отражению ситуации, происходит выделение собственно восприятия (перцептивных действий), как самостоятельного процесса, направленного на создание чувственного образа. Генетическая связь перцептивных действий с практическими действиями проявляется в их развернутом внешнедвигательном характере: в движении рук, ощупывающих предмет, в движении глаз, прослеживающих видимый контур, в движении гортани, воспроизводящем слышимые звуки. С возрастом ребенка движения совершенствуются и все больше соответствуют отражаемым свойствам предмета. Например, при зрительном восприятии формы предмета глаз ребенка 3—4 лет продвигает движения внутри контура фигуры, а у детей 6—7 лет —

уже по ее контуру. Дальнейшее развитие перцептивной деятельности ребенка сопровождается значительным сокращением моторного компонента перцептивных действий. Процесс В. внешне приобретает форму одномоментного акта «усмотрения». Совершенствование перцептивных действий сопровождается возрастающей точностью В. у детей. В рамках дошкольного возраста отмечается снижение порогов зрительной, слуховой, кожно-двигательной чувствительности. Возрастает острота зрения, тонкость различения цветов и их оттенков, формы и величины, развивается фонематический и звуковысотный слух, рука превращается в орган активного осязания. Наибольшее значение для В. р. у дошкольника имеют продуктивные виды деятельности: рисование, конструирование, лепка и др.

Согласно концепции А.В. Запорожца, решающую роль в В. р. играет усвоение выработанных обществом сенсорных эталонов — образцов внешних свойств объектов (формы, цвета, высоты звука и т.п.). Овладение сенсорными эталонами проходит ряд этапов и завершается только в младшем школьном возрасте. Так, поданным Л.А. Венгера, в раннем возрасте В. опосредовано «двигательными предэталонами». Напр., воспринимая удаленность предмета, ребенок соотносит ее с длиной своей руки («достану — не достану»), воспринимая форму и величину — с положением пальцев, соответствующим захвату предмета (для захвата шара — одно положение, для захвата плоского предмета — другое и т.п.). На протяжении дошкольного возраста ребенок овладевает «предметными предэталонами» (по цвету предмет воспринимается им «как трава» или «как помидор», по форме — «как домик» или «как мяч» и т.п.), а затем и абстрактными сенсорными эталонами цвета («красный», «зеленый», «желтый» и т.д.), формы («круглый», «квадратный» и т.п.) и др. внешних свойств. В конце дошкольного — начале младшего школьного возраста эталоны начинают образовывать системы (ребенок знакомится с последовательностью цветов спектра, системой геометрических форм и т.п.). Условия учебной деятель-

ности стимулируют развитие у детей такой сложной деятельности как наблюдение. В ее контексте В. становится целенаправленным и произвольным.

Б.М. Величковский

Выразительных движений развитие — закономерное изменение с возрастом внешних проявлений переживаний в мимике, пантомимике, интонациях речи. В процессе развития общения между людьми В. д. все более дифференцируются и приобретают свойство своеобразного «языка» для передачи оттенков чувств, оценок, желаний, отношения к событиям. Первоначально (у младенца) В. д. произвольны. Крик, слезы, улыбка проявляются как непосредственная реакция на эмоционально затрагивающие воздействия. С возрастом дети овладевают своими В. д. и начинают использовать их целенаправленно, для выражения своего отношения или настроения. В. д. значительно обогащают эмоциональный фон общения. С их помощью можно более тонко, чем с помощью слов, передать оттенки недовольства, ободрения, презрения, требования и пр.

Е.О. Смирнова

Высших психических функций формирование [греч. *psyche* — душа; лат. *functio* — исполнение] — важнейшее направление умственного развития ребенка: становление и совершенствование сложных, прижизненно складывающихся системных психических процессов, социальных по своему происхождению. В. п. ф. — одно из основных понятий культурно-исторической теории психического развития, разработанной Л.С. Выготским. Психофизиологической основой В. п. ф. является образование сложных функциональных систем, включающих большое число звеньев. Некоторые звенья функциональной системы жестко «закреплены» за определенными мозговыми структурами, остальные обладают высокой пластичностью и могут заменять друг друга. Разработка теории В. п. ф. позволила А.Р. Лурии обосновать положение о принципиальной возможности восстановления пострадавших психических функций за счет перестройки

функциональных систем, являющихся их физиологической основой.

В. п. ф. ф. характеризуется тем, что первоначально они существуют как форма взаимодействия между людьми и лишь позже — как полностью внутренний (интрапсихологический) процесс. Превращение внешних средств осуществления функции во внутренние, психологические носит название интериоризации. Вторая важная черта, характеризующая развитие В. п. ф., — их постепенное «свертывание», автоматизация. На первых этапах формирования В. п. ф. представляют собой развернутую форму деятельности, которая опирается на относительно элементарные сенсорные и моторные процессы; затем эта деятельность «свертывается», приобретая характер автоматизированных умственных действий. Одновременно меняется и психологическая структура В. п. ф.

Е.Д.Хомская

Гипермнезия юношеская [греч. hyper — над, сверх + mnosis — воспоминание] — особо высокий уровень памяти, проявляющийся у некоторых людей в период юности (а иногда и в подростковом возрасте). Впоследствии Г. ю., как правило, исчезает и уровень памяти приближается к среднему (хотя обычно у людей, у которых имела Г. ю., память остается хорошей и в дальнейшем).

А.Л.Венгер

Гуление — разновидность предречевых вокализаций ребенка первых месяцев жизни, к которой относятся протяжные негромкие певучие звуки или слоги: «а-а-а», «га-а», «гу-у-у», «а-гу» и т.п. Обычно появляется в конце первого — начале второго месяца жизни и отмечается вплоть до возникновения лепета (примерно до шести-семи месяцев).

С.Ю.Мещерякова

Гуманные отношения (в детском возрасте) [лат. humanus — человеческий, человеческий, человеколюбивый] — 1) форма межличностных отношений, основанных на принципах гуманности; 2) совокупность гармоничных отношений субъекта с миром, другими

людьми и с самим собой. Закономерности и феноменология развития Г. о. к другому человеку как к ценности явились предметом изучения в концепции деятельностного опосредствования, где показано, что Г. о. не могут быть сведены к явлениям альтруизма, эмпатии и так наз. «Помогающего поведения». В онтогенезе Г. о. формируются в процессе совместной деятельности детей со взрослым и сверстником и зависят от ее содержания и ценностных характеристик. Опосредствованные совместной деятельностью Г. о. в детских группах имеют уровневую организацию, которая включает функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения между сверстниками. Становление Г.о. в онтогенезе подчинено общепсихологической закономерности развития высших форм поведения, обозначенной как параллелограмм генезиса опосредствования (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

Г. о. в детской группе развиваются от непосредственных реакций на чужое неблагополучие в дошкольном возрасте, через внешнее опосредствование содержанием совместной деятельности у младших школьников и затем к отношениям внутренне опосредствованным гуманными смысловыми установками в подростковом возрасте. Рассмотрение Г.о. в широком контексте обретения гармонии отношений субъекта с миром продиктовано необходимостью формирования экологического сознания и ответственного отношения к окружающей среде в современных условиях.

В.В.Абраменкова

Децентрация (в психологии развития) [лат. de — от + centrum — центр] — преодоление центрации (эгоцентризма), т.е. видения мира только со своей точки зрения и невозможности учитывать точку зрения других лиц на те же явления и предметы. Особое значение Д. придавал Ж. Пиаже в своей теории развития интеллекта. В процессе развития интеллекта от рождения до подросткового возраста Д. осуществляется на трех разных уровнях: 1) на уровне сенсомоторного интеллекта (к 1,6 — 2 г) происходит переход от полного отсутствия разли-

чения между субъективным и объективным к пониманию, что мир состоит из объектов, существующих независимо друг от друга во времени и пространстве, и сам ребенок является таким же объектом; 2) в дошкольном возрасте, когда ребенок постигает объективные отношения, существующие между вещами, и становится способным к координации и кооперативным действиям; 3) в подростковом возрасте, когда ребенок из абстрактного реформатора превращается в деятеля.

Под руководством Д.Б. Эльконина был проведен цикл исследований Д. в русле экспериментально-генетической стратегии. Эти исследования: а) обнаружили феномен последовательных центраций при принятии разных игровых ролей ребенком; б) показали, что переключение с одной игровой роли на другую «расшатывает» абсолютность позиции ребенка и создает условия для координации различных позиций; в) выявили условия формирования условно-динамической позиции, которая позволяет преодолеть симптомы центраций. При этом снимаются все известные симптомы Пиаже. Таким образом, формирование у детей дошкольного возраста условно-динамической позиции — аналога ролевого поведения — приводит к более раннему формированию интеллектуальных операций.

К. Н. Поливанова

Житейских понятий развитие — одно из направлений развития мышления ребенка: появление и совершенствование обобщений, стихийно складывающихся у ребенка в обыденной жизни. Термин Ж. п. введен Л.С. Выготским (синонимы: стихийные, спонтанные, эмпирические понятия). В противоположность научным понятиям, Ж. п. отличаются неосознанностью и несистематичностью. Они проявляют свою силу в сфере ситуационно-осмысленного, конкретного применения, в сфере житейского опыта и эмпиризма и обнаруживают свою слабость там, где требуется осознанность и произвольность понятий. Ж. п. не проникают во внутреннюю, существенную связь ве-

щей, но являются результатом обобщения и классификации чувственных наблюдений. Ж. п., с одной стороны, создают тот уровень осознания, на котором возможно формирование научных понятий, с другой стороны, сами подвергаются трансформации в процессе усвоения системы научных понятий.

К. П. Поливанова

Игра-драматизация [греч. drama — действие] — игра, которая строится с опорой на сюжетную схему какого-либо литературного произведения или сказки. Сюжет И.-д. в большей или меньшей степени повторяет сюжет выбранного детьми произведения; роли соответствуют действующим лицам разыгрываемого произведения.

К. П. Поливанова

Игра процессуальная [лат. processus — продвижение вперед] — разновидность игровой деятельности детей, характерная для раннего возраста. В И. п. ребенок овладевает значениями предметов окружающего мира посредством условных действий с ними. И. п. с сюжетными игрушками является начальным этапом в развитии сюжетно-ролевой игры дошкольников.

Примером И. п. может служить игра с реалистическими игрушками, имеющими сходство с людьми, животными, предметами быта и орудиями труда. С их помощью ребенок воспроизводит привычные для него действия взрослых: укладывает игрушки спать, купает или кормит кукол, готовит им еду, делает постройки из кубиков, ездит на автомобиле. Этапы развития И. п.: 1) подражание отдельным игровым действиям взрослого в совместной с ним И., зарождение интереса к И.; 2) самостоятельные попытки воспроизведения действий взрослых, характеризующиеся логической непоследовательностью отображаемых событий, эпизодичностью, кратковременностью; 3) постепенное выстраивания цепочек логически вытекающих друг из друга действий; 4) усиление игровой мотивации, расширение диапазона используемых игрушек и сюжетов И., усложнение структуры игровых действий; 5) понимание смысла использова-

ния предметов-заместителей в совместной И. со взрослым; 6) самостоятельное использование предметов-заместителей; 7) творческая переработка совместного и индивидуального опыта жизни ребенка, выражающаяся в самостоятельном выборе сюжетов, игрушек, предметов-заместителей, появление оригинальных действий и замещений; 8) включение в И. речи в ее объясняющей и планирующей функциях; 9) появление элементов ролевого поведения в игре. В И. п. развиваются наглядно-образное мышление, воображение, речь, произвольность.

Л.Н. Галигузова

Игра режиссерская — особый вид индивидуальной игры, который строится ребенком в двух планах: за себя как режиссера и за игрушку, наделенную определенной ролью. Ребенок придумывает сюжет, который разыгрывает с помощью кукол или других предметов, действуя и говоря за них. И. р. способствует развитию речи, мышления, воображения.

К.Н. Поливанова

Игра с правилами — групповая или парная игра, в которой действия участников и их взаимоотношения регламентированы правилами, обязательными для всех играющих. Правила могут быть исторически сложившимися в детском сообществе и передаваемыми от старших к младшим или сформулированными в группе играющих детей для данной конкретной игры. Некоторые И. с правилами носят сюжетный характер («кошки-мышки», «гуси-гуси», «ловитки» и т.д.), что подчеркивает их переходный характер от игры сюжетно-ролевой. Постепенно детские И. с п. перерастают в различные спортивные и интеллектуальные игры.

К.Н. Поливанова

Игра сюжетно-ролевая (ролевая, творческая) — согласно взглядам ведущих отечественных психологов (А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и др.), ведущая деятельность дошкольного возраста. И. с-р. в развернутом виде представляет собой деятельность, в которой дети берут на себя роли

взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Она выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих смыслах человеческой деятельности. Игровая роль позволяет соединить аффективно-мотивационную и операционально-техническую стороны деятельности. Содержанием И. с-р. являются отношения между людьми, осуществляемые через взаимное манипулирование с предметами. В сюжете такой игры воспроизводится какая-либо форма деятельности взрослых. Сюжеты очень разнообразны и изменяются в зависимости от конкретных условий жизни ребенка и расширения его кругозора. Особенностью игровой ситуации является игровое использование предметов, при котором значение одного предмета переносится на другой и его используют в соответствии с новым значением.

И. с-р. разворачивается обычно в группе де/тей, которая поддерживает выполнение ребенком взятой на себя роли. Играющие дети испытывают глубокие эмоциональные переживания, связанные с содержанием выполняемых ролей, качеством выполнения роли каждым ребенком и теми реальными отношениями, которые сложились между вступающими в игру детьми. Вопрос о новообразованиях, которые возникают на этапе И. с-р. как ведущей деятельности, окончательно не решен. Среди них называют произвольность, воображение, планирующую функцию мышления, децентрацию и др. Вместе с тем, всеми психологами подчеркивается огромное значение И. с-р. для психического развития ребенка.

К.Н. Поливанова

Идентичности развитие [лат. *identicus* — тождественный] — согласно эпигенетической концепции Э. Эриксона, основное направление развития личности, определяющее как ее внутреннюю целостность («эгоидентичность»), так и ее включение в общество («групповая идентичность»). Групповая идентичность формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на

включение его в данную социальную группу, на выработку присущего данной группе мироощущения. Эгоидентичность формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития. Формирование эгоидентичности продолжается на протяжении всей жизни человека.

Л. Ф. Обухова

Избирательных предпочтений развитие — формирование у ребенка эмоционального отношения, характеризующегося своей направленностью на определенного человека. Термин *И. п.* обычно используется для обозначения особого расположения ребенка ко взрослому или к другому ребенку, проявляющегося в дифференцированном отношении, симпатии или привязанности. В основе *И. п.* лежит феномен избирательности ко взрослым, определяющийся потребностью в общении. Высокое положение коммуникативной потребности среди других нужд ребенка детерминирует предпочтение, которое он отдает сигналам, исходящим именно от взрослого. Исследование психологической природы расположения ребенка ко взрослому на разных ступенях детства показало, что формирование симпатии, приязни и любви ко взрослому возможно при условии, если содержание их взаимодействия адекватно уровню развития потребности ребенка в общении. Если же содержание общения опережает или отстает от достигнутого ребенком уровня коммуникативной потребности, то аффективный тон отношения меняется в сторону ослабления *И. п.*

В норме *И. п.* ко взрослому складывается в первом полугодии жизни в процессе ситуативно-личностного (непосредственно-эмоционального) общения. В раннем возрасте зарождается новая коммуникативная потребность — в общении со сверстниками, другими детьми. Однако даже для младшего дошкольника взрослый предпочтительнее сверстника. Лишь в 4—5 лет складывается *И. п.* к сверстнику и тот может

стать объектом привязанности. В целом *И. п.* — относительно устойчивая структура мотивов выбора партнеров для общения и совместной деятельности. Анализ *И. п.* дает возможность получить соответствующие данные об особенностях психического и личностного развития ребенка.

Л. М. Царегородцева

Импульсивность детская [лат. *impulsus* — толчок] — особенность поведения, заключающаяся в действиях по первому побуждению, под влиянием случайных внешних обстоятельств или сильных эмоций. *И.* свойственна преимущественно детям дошкольного и отчасти младшего школьного возраста в связи с присущей этому возрасту слабостью контроля поведения. Преодолению *И.* способствуют совместные игры детей, требующие сдерживания непосредственных побуждений, подчинения правилам игры, учета интересов других ее участников. В дальнейшем еще большую роль в этом отношении играет учебная деятельность. У подростков *И.* часто является следствием возрастной эмоциональной возбудимости. У старших школьников и взрослых *И.* наблюдается при большом утомлении, в структуре аффективных реакций или некоторых психических заболеваний.

Н. И. Ганошенко

Интимно-личное общение [лат. *intimus* — самый глубокий, внутренний] — форма общения, основным содержанием которой является установление и поддержание отношений с другим человеком как личностью во всем богатстве ее индивидуального проявления. *И.-л. о.* складывается в подростковом возрасте и отличается от других форм общения тем, что отношения определяются социальными нормами (верности, взаимопомощи и т. п.). Как указывает Д. Б. Эльконин, интимно-личные отношения «строятся на основе не только взаимного уважения, но и полного доверия и общности внутренней жизни». В своей концепции периодизации психического развития Д. Б. Эльконин рассматривает *И.-л. о.* со сверстниками как ведущую деятельность подросткового возраста.

А. Л. Венер

Классификации операции [лат. *classis* — разряд; *operatio* — действие, дело] — психологическая операциональная структура, появляющаяся, по Пиаже, в интеллектуальном развитии ребенка на стадии конкретных операций и отражающая включение одного класса в другой. Напр., класс «воробыи» включен в класс «птицы», класс «птицы» включен в класс «животные», класс «животные» включен в класс «живые существа» и т.д. Критерием появления обратимых операций К. в мышлении ребенка является факт правильного ответа в знаменитой задаче на сравнение большего подкласса и класса. Для дооперациональной стадии развития интеллекта характерны ответы, известные как «феномен несохранения класса при его сравнении с подклассом». Напр., сравнивая количество роз и количество цветов в букете, состоящем из пяти роз и трех гвоздик, ребенок на дооперациональной стадии развития заявляет, что «роз больше», обосновывая свой ответ тем, что «роз в букете пять, а этих (гвоздик? цветов?) только три». Для операциональной стадии развития интеллекта характерны уже правильные ответы, типа: цветов больше, так как розы и гвоздики — все это цветы. Психологическим операциям К. Пиаже ставит в соответствие логическую структуру, названную им группировкой «простая К.» (А включено в В, В включено в С и т.д.). Эта операциональная структура основана на системе из пяти операций: 1) композиция: $A+A'=B$; $V+V'=C$ и т.д. (где $A \times A' = 0$; $V \times V' = 0$ и т.д.); 2) инверсия: $-A-A'=-B$ и т.д., откуда $A=B-A'$ И $A'=B-A$; 3) идентичность: $A-A=0$; 4) тавтология: $A+A=A$, откуда $A+B=B$; 5) ассоциативность: $A+(A+B) = (A+A)+B$, но $A+(A-A') * (A+A)-A'$.

В логико-алгебраическом смысле структура группировки К. является полуструктурой, так как пересечение классов одного порядка всегда дает пустой класс 0: $A \times A' = 0$, $V \times V' = 0$ и т.п. Полная операциональная структура — группа — появится в интеллекте ребенка на следующей, формально-операциональной стадии развития. Кроме группировки простой К. Пиаже выделяет группировку мультипликативной К. Про-

стая К. имеет дело со сложением классов, мультипликативная — с умножением классов, т.е. одновременно более чем с одной системой классов. Простейшим примером мультипликативной К. будет, напр., система, в которой необходимо различать людей по признакам «мужчина— не мужчина» и «блондин(ка) — не блондин(ка)» одновременно. Очевидно, что в результате получится $2 \times 2 = 4$ класса: мужчины-блондины, мужчины-не блондины, не мужчины-блондины и не мужчины-не блондины.

А. Г. Лудере

Коммуникативной потребности развитие [лат. *communicatio* — сообщение, передача] — последовательная смена форм и обогащение содержания потребности в общении. К. п. — это потребность в другом человеке: в его выраженном эмоциональном отношении и через него — в самопознании и самооценке. К. п. не врожденна. Она возникает в первые два месяца жизни на основе первичных органических нужд детей и их потребности в новых впечатлениях. Решающим фактором служит поведение взрослого человека, его отношение к ребенку как к личности, субъекту. Первоначально потребность в эмоциональном общении со взрослым проявляет себя в комплексе оживления младенца. Потребность в общении с другими детьми у ребенка возникает в раннем детстве и отчетливо оформляется к 3-му году жизни.

Первоначальное становление К. п. можно проследить, применяя к анализу поведения детей 4 критерия: а) наличие внимания к партнеру; б) эмоциональное отношение к его воздействиям; в) инициативные действия в адрес другого человека; г) чувствительность к отношению партнера. Эти критерии равно применимы к общению ребенка со взрослым и с ровесником. Они свидетельствуют о том, что другой человек стал для ребенка предметом взаимодействия, субъектом этого взаимодействия. Оформившаяся К. п. качественно преобразуется, трансформируется с изменением характера взаимодействия ребенка с другими людьми и широкого контекста его жизнедеятельности. На

каждом возрастном этапе возникает новое содержание потребности в общении: что именно ищет ребенок в других людях, ради чего он к ним обращается и что с их помощью стремится понять в самом себе.

В общении со взрослым у детей выделяются 4 вида К. п. (в порядке возникновения): потребность в доброжелательном внимании (2—6 мес); потребность в сотрудничестве (6 мес. — 3 года); потребность в уважительном отношении взрослого (3 — 5 лет); потребность во взаимопонимании и сопереживании (5 — 7 лет). В общении со сверстниками выделяются следующие виды содержания К. п.: потребность в соучастии в забавах партнера, а также его внимании и доброжелательности (2—4 года); потребность в сотрудничестве и признании ровесником (4—6 лет); потребность в сопереживании и взаимопонимании. Аналогичная по содержанию К. п. в контактах ребенка со взрослым и сверстником имеет ряд специфических особенностей. При переходе ребенка к новому этапу К. п. р. ее прежние содержания не отпадают. Они выступают теперь как составные элементы более сложного целого.

А. Г. Рузская

Компенсация операция (по Пиаже) [лат. *compensatio* — возмещение, уравновешивание; *operatio* — действие, дело] — познавательная схема, обеспечивающая в конце дооперациональной стадии развития интеллекта усвоение ребенком идеи сохранения количества вещества и основанная на общей способности умножения отношений. К. о. — это конкретный пример так наз. познавательной регуляции. Пусть, напр., ребенок раскатывает комок глины в колбаску. Понимание сохранения количества вещества будет более вероятным, если ребенок обратит внимание на изменение не только толщины куска глины (момент «уменьшения»), но и длины этого куска (момент «увеличения»). Понимание того, что «выигрыш» в длине компенсируется «проигрышем» в толщине, в результате чего общее количество вещества остается неизменным, — это и есть действие операциональной схемы К.

А. Г. Лидере

Комплекс оживления [лат. *complexus* — связь, сочетание] — термин, введенный в 20-е годы XX в. Н.М. Щеловановым для обозначения совокупности положительных эмоциональных проявлений младенца первых месяцев жизни, возникающих при восприятии им радующих воздействий (обращений взрослого, красочных игрушек, мелодичных звуков). В состав К. о. включаются улыбка, вокализации, двигательное оживление (интенсивные движения конечностей, повороты головы, выгибание корпуса), а также предшествующее этим проявлениям замирание и зрительное сосредоточение на объекте восприятия. Многие исследователи отмечают и другие компоненты К. о., такие как учащенное дыхание, блеск глаз, радостные вскрики, смех и т.п.

Первоначально К. о. трактовался как недифференцированная эмоциональная реакция ребенка, возникающая в ответ на воспринимаемые воздействия. Однако позже М.И. Лисина и ее коллеги показали, что К. о. является не только реакцией, но и инициативной акцией, выполняющей функцию общения младенца со взрослыми людьми. При этом каждый компонент К. о. играет свою особую роль в реализации коммуникативного процесса. Так, в зависимости от ситуации общения, младенец то подключает или усиливает одни компоненты К. о., затормаживая другие, то наоборот. Например, если взрослый находится на расстоянии, то для привлечения его внимания ребенок чаще проявляет двигательное оживление и вокализации; находясь же на руках у взрослого в позе «под грудью» или в ситуации лицом к лицу он притормаживает двигательное оживление, тише вокализует и, сосредоточенно глядя в глаза, улыбается.

К. о. складывается постепенно, начиная с третьей недели жизни. Сначала отмечается замирание и сосредоточение при звуках или зрительной фиксации объекта (предмета или лица человека). Затем обычно появляется улыбка, к которой очень скоро присоединяются (или возникают одновременно с ней) вокализации и двигательное оживление. На втором месяце при нормальном развитии ребенка наблюдает-

ся К. о. в полном составе. Интенсивность его компонентов продолжает нарастать примерно до трех-четырех месяцев, после чего К. о. распадается, преобразуясь в более сложные формы поведения.

При дефиците общения появления К. о. задерживается, отмечаются также и другие отклонения в его проявлении: неполный состав, увеличенный латентный период, слабая интенсивность компонентов, реактивный характер. При диагностике уровня развития ситуативно-личностного общения наибольшее значение имеет наличие инициативности К. о. Слабая выраженность каких-либо компонентов К. о. может служить признаком анатомической или физиологической патологии различных анализаторов.

С. Ю. Мещерякова

Конструирование детское [лат. *construere* — составлять, собирать, строить] — широко распространенный среди детей вид продуктивной деятельности. Впервые проявляется в раннем возрасте в процессе совместных со взрослым действий с разнообразными кубиками и дидактическими игрушками. У дошкольников К. протекает в форме творческой игры. Оно имеет некоторые особенности: К. предполагает специфические приемы обследования (умение вычленить основные части, опорные детали, их расположение и т.д.), определенные способы действия и построения конструкций. Различают К. по образцу, К. по условиям, К. по замыслу. К. по образцу — первый и необходимый этап в развитии конструктивной деятельности. Оно может быть двух типов: «элементного» и «модельного». К. по образцу «элементного» типа предполагает воспроизведение из кубиков постройки по готовому образцу, на котором хорошо видно, из каких элементов он выполнен (кубики, пирамиды и т.д.). К. «модельного» типа предусматривает готовый образец, но на нем не видны составляющие его элементы, и ребенок должен воспроизвести предложенную модель из отдельных кубиков. Расчлененный «элементный» образец целесообразно применять лишь в самом начале овладения конструктивной деятель-

ностью. Длительное использование этого вида К. не способствует развитию творческой деятельности ребенка. Более эффективным оказывается использование целостного, нерасчлененного образца и образца в виде рисунка.

К. по условиям предусматривает создание ребенком постройки не на основе образца, а на основе условий, требований, выдвинутых игрой или взрослым (построить паромост так, чтобы на нем разместились пассажиры, построить мост через реку для проезда транспорта и пр.). Этот вид К. предполагает усвоение детьми зависимости конструкции предмета от его назначения, умения считаться с предъявляемыми условиями, выполнить их. В процессе К. по условиям ребенок научается решать задачи различными способами на основе одних и тех же условий, что создает важные предпосылки для развития творчества. К концу дошкольного возраста дети могут успешно выполнять постройки, отвечающие достаточно разнообразным и сложным условиям.

Дошкольники широко используют и К. по замыслу (особенно в игровой деятельности). Они охотно применяют постройки по замыслу для развешивания сюжетно-ролевой игры (построенный корабль отправляется в плавание, в домике дети размещают не только кукол, но и поселяются сами и т.д.). Для создания сооружений детьми используется не только специальный строительный материал, но и любой другой (палки, коробки, подушки и т. п.). Этот тип К. не только развивает специальные способности ребенка, но и способствует активному формированию важных навыков общения. Дети научаются согласовывать свои планы и действия, проявлять инициативу, отстаивать свои предложения, уступать, помогать друг другу, радоваться общему успеху. В конце дошкольного периода в К. по замыслу у детей проявляется способность к самостоятельному планированию своей деятельности, тенденция к творчеству.

К 6 — 7 годам при условии грамотного руководства со стороны взрослого К. д. всех типов достигает относительно высокого уровня. В школе К. является сред-

ством развития конструктивно-технических, творческих способностей учащихся. В процессе К. учащиеся углубляют свои теоретические знания, учатся их применять. В настоящее время в младших классах проводятся специальные уроки К., на которых дети создают разнообразные модели, машины, сооружения, используя специально разработанные и выпускаемые промышленностью конструкторы для 1, 2, 3 классов. На уроках К. дети знакомятся с новым видом К. — техническим. Учителю чрезвычайно важно научить школьника продумыванию двух сторон конструкции: конструктивной (действие конструкций, назначение деталей, способ их соединения и т.д.) и технологической. Процесс К. протекает не одинаково у разных школьников: в зависимости от возраста, подготовленности, личного интереса ребенка, от сложности поставленных технических задач. Но все младшие школьники (как и дошкольники) стремятся так конструировать, чтобы было «как настоящее» (автомобиль должен быть на колесах, а самолет — летать или быть похожим на настоящий своими формами). В подростковом возрасте у некоторых детей (преимущественно у мальчиков) обнаруживаются способности к еще одному виду К. — моделированию (авиамоделированию, судомоделированию и т. п.).

Л. М. Царегородцева

Контакты между детьми — любые формы взаимодействия или соприкосновения детей. Различают К. физические, познавательные, эмоциональные, предметно-практические и игровые, которые в свою очередь могут быть коммуникативными и некоммуникативными, или объективными. Внешним признаком коммуникативных К. считается взгляд в глаза с характерной мимикой ожидания ответного взгляда, а некоммуникативных — отсутствие взгляда. Уже в конце первого года жизни появляются специфические для отношений со сверстниками действия: повышенная эффективность, эмоциональность и особая непринужденность, свобода действий. На третьем году жизни происходит становление потребности в общении со сверстником и место кон-

тактов занимает общение. Содержательность К. между детьми, их количество, интенсивность зависят от возраста детей, уровня психического развития и присутствия взрослого. К. м. д. оказывают влияние на их психическое состояние, улучшая или ухудшая их настроение и самочувствие. Радостное чувство, возникшее при взаимодействии с другим ребенком, может затем перейти в настроение, которое будет как бы окрашивать в радостные тона все, с чем встретится ребенок. Конфликт, возникший в К. м. д., может вызвать раздражительность, подавленность, агрессию, которые будут переноситься на другие объекты и деятельности и отрицательно сказываться на отношении к людям.

Л. М. Царегородцева

Лепет — разновидность предречевых вокализаций ребенка, появляющаяся в конце первого — начале второго полугодия жизни. Представляет собой разнообразные сочетания повторяющихся слогов или отдельные слоги типа «та-та-та», «ба», «ма» и т. п. Используются ребенком для названия предметов, выражения своих желаний, требований, сопровождаются предметно-манипулятивной деятельностью, часто наблюдаются как «игра» ребенка с голосовыми звуками. Л. младенца активизируется в ответ на обращенную к ребенку речь взрослого (так наз. ответный Л.). В конце первого года жизни отмечается «лепетное говорение» — Л., интонационно имитирующий целую фразу или несколько фраз в подражание речи взрослых. «Лепетное говорение» — предвестник появления активной речи; в отличие от других предречевых вокализаций, Л. может иметь диагностическое значение, так как отсутствует у умственно отсталых детей. У глухих детей наблюдается спонтанный Л., но отсутствует ответный.

С. Ю. Мещерякова

Любознательность детская — активное познавательное отношение к действительности. Л. ребенка проявляется по отношению ко всему, что его окружает, особенно ко всему новому. Л. начинает проявляться с первых месяцев жизни, вы-

ражаясь в ориентировочно-исследовательских действиях по отношению к окружающим предметам, экспериментирования с ними (ранний возраст). В младшем дошкольном возрасте Л. проявляется в большом количестве вопросов, направленных на познание чувственно воспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. В старшем дошкольном возрасте предметом Л. становится познание социального мира, взаимоотношений между людьми. Развитие Л. продолжается в школьном возрасте путем познания скрытых от непосредственного наблюдения законов природы и социального мира. Л. является основой возникновения устойчивых интересов. Развитию Л. способствует внимательное отношение взрослых к познавательным потребностям детей, организация соответствующих им ситуаций и занятий, стимуляция познавательной активности в совместных и индивидуальных занятиях детей.

Л. Н. Галигузова

Манипуляции предметные (синоним: предметно-манипулятивные действия) [лат. *manipulatio* — ручной прием, действие] — проявления двигательной активности ребенка, направленные на предметы с целью их обследования или забавы. М. п. характерны для детей младенческого возраста и наблюдаются с момента появления первых прикосновений к предметам. В отличие от предметных действий, М. п. совершаются без учета способов культурного употребления предметов. Различают неспецифические манипуляции, которые осуществляются «в логике руки», и специфические манипуляции, которые осуществляются «в логике физических свойств предмета» и характеризуют более высокий уровень развития М. п. М. п. имеют важное значение для психического развития ребенка, особенно во втором полугодии жизни, являясь содержанием предметно-манипулятивной деятельности — ведущей на этом этапе. С помощью М. п. ребенок познает окружающий мир и свои возможности действовать в нем.

С. Ю. Мещерякова

Мышление аутистическое [греч. *autos* — сам] — согласно взглядам Е. Блейлера и Ж. Пиаже, самая ранняя форма детского мышления, в которой отражаются желания и фантазии ребенка без учета условий и требований реальности.

А. Л. Венгер

Мышление синкретическое [греч. *synkretismos* — соединение, объединение] — детское и примитивное мышление, в котором разнородные представления недифференцированно связываются друг с другом. До 7—8 лет синкретизм пронизывает почти все суждения ребенка. Это выражается в стремлении находить связи между самыми разнородными явлениями, создавать невероятные гипотезы о причинах событий и т.д. Например, ребенок 6 лет может заявить: «Солнце не падает, потому что жарко». Представление о том, что Солнце не падает, и о том, что оно согревает, так слиты между собой, что могут обосновывать друг друга. Согласно Ж. Пиаже, причиной М. с. является нерасчлененность различных типов связи явлений: причинно-следственных, атрибутивных, отношений части и целого и т.д. Со становлением группировок умственных операций происходит овладение этими связями, и синкретизм исчезает из области непосредственных суждений о внешнем мире. Однако до формирования формальных операций в 11—12 лет М. с. сохраняется в области вербальной мысли, оторванной от непосредственного наблюдения. Две основные формы вербального синкретизма — это синкретизм рассуждения, проявляющийся во взаимном искажении высказываний, рассматриваемых вместе, и синкретизм понимания, заключающийся в том, что понимание текста или фразы начинается не с анализа деталей, а с создания схемы целого, которая дает смысл отдельным словам.

Д. В. Ушаков

Мышления развитие (синоним: интеллектуальное развитие) — одно из важнейших направлений умственного развития ребенка: появление и совершенствование интеллектуальных операций, формирование умственных действий, позво-

ляющих все более полно и адекватно осуществлять ориентировку в скрытых от непосредственного наблюдения отношениях между объектами. Различия между разными концепциями М. р. определяются, в первую очередь, ответами на три взаимосвязанных вопроса: 1) каково основное направление М. р.; 2) каковы этапы (стадии) развития; 3) каковы основные механизмы, обеспечивающие М. р.

Бихевиористически и необихевиористически ориентированные исследователи рассматривают М. р. с точки зрения формирования у ребенка все более совершенных умственных навыков. В гештальт-психологии на первый план выдвигается процесс расширения и структурирования психологического поля. В концепции Ж. Пиаже М. р. выступает как процесс прогрессивного уравнивания со средой. Оно проявляется в постепенном преодолении присущего ребенку эгоцентризма (фиксации на собственной позиции, невозможности понять, что позиция другого человека может от нее отличаться). Отечественные психологи, вслед за Л.С. Выготским, в качестве основного направления М. р. выделяют овладение исторически выработанными психологическими средствами («психологическими орудиями»). К ним относятся: понятия, фиксированные в языке (Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф); схема ориентировочной основы действия (П.Я. Гальперин); различные модели, отражающие связи и отношения между объектами (В.В. Давыдов, Л.А. Венгер); действия с предметами, соответствующие социально заданным способам их употребления (А.Н. Леонтьев).

Стадиальность развития детского М. наиболее ярко подчеркнута в концепции Ж. Пиаже. Согласно его взглядам, в раннем возрасте, на стадии сенсомоторного интеллекта, М. неразрывно слито с восприятием и практическим действием. Позднее связанность ребенка наличной ситуацией ослабевает, у него появляется способность к рассуждению, не сопровождаемому практическим действием. Однако в М. ребенка дошкольного возраста решающую роль по-прежнему продолжают играть непосредственные впе-

чатления, на стадии конкретных операций и это ограничение преодолевается, хотя и не до конца. В этот период М. ребенка освобождается от влияния непосредственных впечатлений, но его рассуждения продолжают опираться на наглядные представления. Только на уровне формальных операций, достигаемом в подростковом возрасте, ребенок становится способен к подлинно абстрактному М., высшей формой которого является гипотетико-дедуктивное рассуждение (правильно построенное рассуждение по принципу «что было бы, если бы...»). По достижении уровня формальных операций М. ребенка перестает нуждаться в опоре на наглядные представления.

В отечественной психологии выделяются три этапа М. р. 1) В качестве генетически исходной формы (ранний возраст) рассматривается наглядно-действенное М. Оно характеризуется тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов. В отличие от аналогичных форм М. животных, наглядно-действенное М. ребенка опосредовано социально выработанными способами (образцами) практических действий и развивается под влиянием общения со взрослым (Н.Н. Поддьяков, С.Л. Новоселова). 2) К началу дошкольного возраста у ребенка складывается наглядно-образное М., осуществляющееся в форме оперирования с представлениями о ситуации и о ее возможных изменениях. Использование различных схем и моделей, которые в наглядной форме отражают различные (в том числе абстрактные) отношения между объектами, позволяет ребенку решать в образном плане чрезвычайно широкий круг интеллектуальных задач (Л.А. Венгер). 3) В старшем дошкольном возрасте начинает формироваться словесно-логическое М., которое функционирует на базе языковых средств и характеризуется использованием понятий, логических конструкций. Дальнейшее развитие словесно-логического М. связано с развитием понятийных структур — переходом от предпонятий к житейским, а затем и на-

учным понятиям, теоретическим обобщениям (Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, В.В. Давыдов).

Несмотря на сходство этих этапов со стадиями, выделенными Пиаже (сенсомоторный интеллект — наглядно-образное М.; дооператорный интеллект — наглядно-образное М.; операторный интеллект — словесно-логическое М.), имеется и существенное различие. Пиаже считал, что каждая из стадий, за исключением последней, высшей, является лишь промежуточной ступенью, отмирающей при переходе к следующей. В отечественной же психологии подчеркивается, что каждый из типов М., раз появившись, далее продолжает существовать и развиваться. У взрослого человека сосуществуют, выполняя свои специфические функции, все три типа мышления (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и др.).

Описывая механизмы развития М. на ранних стадиях, ведущую роль Пиаже отводит деятельности ребенка, практическому познанию мира, экспериментированию с разнообразными объектами. Интериоризация практических действий приводит к образованию познавательных схем интеллекта. На более поздних стадиях (особенно — в подростковом возрасте) важнейшим источником интеллектуального развития становится коммуникация, дискуссия между сверстниками, в ходе которой выясняются и согласовываются их точки зрения. Высшие формы М., по Пиаже, представляют собой подобную же дискуссию, но только интериоризованную («дискуссию с самим собой»). В отечественной психологии решающая роль в М. р. также отводится предметной деятельности и общению, однако подчеркивается, в первую очередь, значение общения со взрослым, которое обеспечивает усвоение общественного опыта. Ведущую роль в этом процессе играет как целенаправленное, так и стихийное обучение, осуществляемое окружающими ребенка людьми.

А.Л. Венгер

Нарциссизм — согласно З. Фрейду, направленность либидо на собственное Я. Термин восходит к греческому мифу о

Нарциссе, который влюбился в свое отражение в воде. В классическом психоанализе различаются Н. первичный как общее исходное состояние либидо, ранний период детства, предшествующий развитию Я, когда либидо ребенка целиком обращено на него самого, предшествующая любви к другому любовь к себе, и Н. вторичный, когда либидо смещается с объекта на Я.

В.Е. Каган

Образ тела формирование — становление и развитие представления о себе в аспекте телесности. О. т. — это системобразующий структурный элемент образа Я. Его осознанное формирование начинается на 2-м году жизни. Ребенок разглядывает, трогает разные части тела, узнает их названия и функции, испытывает их в действии, знакомится с ощущениями от них и учится соотносить ощущения с определенными частями тела. Таким образом он формирует целостное эмоционально насыщенное представление о своем теле, о своей телесной тождественности самому себе. Недостаточность или подавление этих процессов затрудняет формирование личностной идентичности. О. т. ф. несводимо к приобретению общих знаний о строении тела. В динамике жизненного пути О. т. предстает как высоко значимое динамичное личностное образование, с которым тесно связаны потенции как внутренних конфликтов, так и личностного роста.

В.Е. Каган

Обратимость — определяющее свойство операциональных структур в концепции развития интеллекта Ж. Пиаже. Операция, по Пиаже, обратима, т.е. в системе, в которую она включена, есть обратная ей операция. Посредством обратной операции мысль может вернуться к начальному (исходному) моменту рассуждений. На уровне конкретных операций существуют две совершенно различных и не скоординированных друг с другом формы О. 1) Инверсия — это форма О., относящаяся к операциям над классами. Она заключается в отрицании класса (записывается как -А) или в отрицании вклю-

чения одного класса в другой (записывается как :A). В первом случае продуктом операции и ее инверсии является нулевой класс ($A - A = 0$). Во втором случае таким продуктом является наиболее общий класс системы (если A включен в Z и мы проводим операцию инверсии (исключения) этого включения, то мы возвращаемся к самому Z, что можно записать как $A : A = Z$). 2) Реципрокность — это форма O., относящаяся к операциям под отношениями. Реципрокность состоит в исключении различия. Продукт прямой и реципрокной операции в области отношений дает отношение эквивалентности. Например: пусть $A > B$; обозначим это отношение как p. Таким образом, операция p вводит различие между A и B. Реципрокная операция «xp» исключает (убирает) это различие между A и B, следовательно $p - p = 0$, где 0 — нулевое различие, т.е. эквивалентность. Только на уровне формальных операций инверсия и реципрокность скоординированы друг с другом в единую операциональную структуру.

А. Г. Лидере

Общения развитие — смена качественно своеобразных целостных образований — форм общения, представляющих собой определенные генетические уровни коммуникативной деятельности. Обогащение содержания деятельности детей и их взаимоотношений с окружающими приводит к смене устаревших форм O. новыми, а последние дают простор для дальнейшего психического прогресса ребенка. До поры до времени сложившаяся на определенном этапе детского развития форма O. соответствует его содержанию, которое зависит от общего развития ребенка и его взаимоотношений с окружающими людьми. В течение определенного времени эта форма O. обеспечивает возможности обогащения его содержания, а, следовательно, и общего психического развития ребенка. Но наступает момент, когда содержание O. перерастает свои прежние формы и приходит в противоречие с ними. Тогда старая форма O. оттесняется на второй план, а ее место занимает новая, более совершенная форма. Важ-

нейшее значение в развитии у детей O. имеет взрослый, опережающая инициатива которого постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень развития по механизму зоны ближайшего развития. Организуемая взрослым практика взаимодействия с детьми способствует обогащению и преобразованию их социальных потребностей. Без постоянной поддержки взрослого развитие O. детей с окружающими замедляется или даже прекращается. Активное вмешательство взрослого способно в относительно короткий срок вызвать благоприятные сдвиги в O. детей, выправить в нем дефекты и отклонения.

А. Г. Рузская

Операций формирование [лат. *operatio* — действие, дело] — 1) В теории деятельности, развитой А.Н. Леонтьевым — овладение способом осуществления практического или внутреннего (умственного) действия, связанным с объективными условиями выполнения этого действия. По своему происхождению человеческие O. (как внешнедвигательные, так и внутренние, умственные) являются трансформированными действиями. Такая O. первоначально формируется как сознательное, подчиненное ясно выраженной цели действие. После освоения действия и включения его в состав более сложных действий, исходное действие сокращается и автоматизируется, превращаясь в способ выполнения этих более широких действий, т.е. в собственно O.

2) В концепции Ж. Пиаже, с психологической точки зрения, O. — это действия, которые перенесены внутрь, обратимы и скоординированы в системе, подчиняющейся законам, которые относятся к ней как к целому. В построении O. Пиаже выделяет четыре основные этапы (стадии): 1. Сенсомоторный период (0—2 года). 2. Период дооперациональной мысли (от 2 до 7 лет). 3. Конкретные операции (от 7 до 11—12 лет). 4. Пропозициональные, или формальные операции (от 11—12 до 14—15 лет). Пиаже утверждает, что «логика взрослых», т.е. полностью равновесное операциональное мышление, окончательно формируется к

14—16 годам. С другой стороны, в качестве объяснительных схем для психологических фактов Пиаже использует особые, частично разработанные им самим, собственно логические операциональные структуры. На уровне конкретных операций Пиаже указывает на восемь структур алгебры логики — операциональных группировок (термин Пиаже), которые исчерпывают каталог конкретных О., а на уровне формальных О. — на 16 бинарных О. двузначной пропозициональной логики (соответственно, 256 тернарных операций, и т.д.), объединенных в равновесную структуру группы INRC, а также на операциональные схемы комбинаторных О. и О., связанных с установлением пропорций и механического равновесия, с вероятностями и т.д.

А.Г.Лидере

Оральные действия [лат. os (oris) — рот] — действия, совершаемые с помощью рта. Термин, обычно используемый для обозначения действий познавательного характера, часто применяемых маленькими детьми при обследовании предметов: сосание, лизание, прикосновение губами, языком, захватывание предмета ртом.

С.Ю.Мещерякова

Орудийные действия детские — важнейший вид действий в составе предметной деятельности. Специфика этих действий состоит в том, что в процессе их выполнения один предмет (орудие) используется для воздействия на другой. Действия ребенка до полутора лет похожи на орудийные действия животных, но позднее вырисовывается их кардинальное отличие. Во-первых, в процесс выполнения орудийного действия начинает активно включаться речь. Опосредствуя орудийные действия ребенка, она начинает осуществлять функцию планирования, предвосхищения результатов действия, делает решение практической задачи независимым от наличной ситуации. Во-вторых, ребенок овладевает социально выработанными способами употребления орудий. Если раньше они использовались им как продолжение руки (аналогично их использованию животными), то постепенно, напротив, движе-

ние руки начинает приспосабливаться к «логике орудия» (П.Я. Гальперин). В нашей культуре первым орудием, используемым ребенком, обычно становится ложка. Нескольким позднее он начинает использовать карандаш, сопочек, игрушечные инструменты и др. орудия.

К.Н.Поливанова

Памяти развитие — совершенствование психических процессов запечатления, хранения и воспроизведения информации. Наиболее ранним проявлением процессов П. является узнавание ребенком знакомых предметов и людей. Так, уже в начале младенческого возраста ребенок подолгу рассматривает новые игрушки, подвешенные над его кроваткой, не задерживая взгляда на давно висевшей привычной игрушке. Позднее (к концу первого полугодия жизни) он начинает узнавать близких взрослых, особенно радостно реагируя на человека, который постоянно за ним ухаживает. Во втором полугодии жизни «у ребенка можно наблюдать не только процессы узнавания, но и активное воспроизведение запомненных действий и отдельных слов, которым его обучают взрослые.

В раннем возрасте интенсивное развитие различных форм П. (двигательной, слуховой, зрительной) позволяет ребенку запоминать множество слов и различных видов предметных действий, опознавать разнообразные ситуации. Если в младенческом возрасте запоминание объекта достигается, как правило, только в результате его многократного восприятия, то теперь становится возможным запоминание после однократного восприятия. В дошкольном возрасте продолжается совершенствование различных форм П., служащее основой для овладения широким спектром знаний, умений и навыков. Расширяется объем П., повышается прочность запоминания, появляется способность к произвольному запоминанию (напр., дошкольник может целенаправленно выучить стихотворение).

В школьном возрасте П. р. в значительной степени определяется учебной деятельностью ребенка. Формируются эффективные приемы произвольного запоминания учебного материала, основанные на его ло-

гической организации, систематизации, установлении связей с известным ранее и т.п. Наиболее высокие показатели П. наблюдаются, как правило, в юношеском возрасте (это явление получило название «юношеской гипермнезии»). П. р. в зрелом возрасте относится, прежде всего, к так наз. профессиональной П., т.е. запоминанию содержания, значимого с точки зрения профессиональной деятельности (напр., у актеров наблюдается профессиональная П. на тексты ролей).

С возрастом (начиная с 20—25 лет) наблюдается ослабление механической П., а к пожилому возрасту — и других форм П. (ассоциативной, логической). В старческом возрасте затрудняется запоминание нового материала, начинают утрачиваться прежние воспоминания. Этот процесс подчиняется «закону Рибо»: более поздние, относительно недавние воспоминания утрачиваются в большей мере, чем ранние. Основное исключение из закона Рибо составляет относительно высокая сохранность профессиональной П.

А.Л. Венгер

Перманентного объекта схема [лат. *permanens* (*permanentis*) — постоянный, непрерывный] — по Пиаже, схема объекта, формирующаяся у ребенка к концу стадии сенсомоторного интеллекта. Она отличается, прежде всего, тем, что объект рассматривается ребенком как нечто целое, существующее само по себе и движущееся (находящееся) в пространстве, общем и для объекта, и для субъекта, наблюдающего за ним. Объект осознается ребенком как имеющий свое собственное непрерывное существование, отдельное и независимое от той деятельности, которую время от времени разворачивает по отношению к нему субъект. Неизбежным следствием признания независимости и непрерывности существования внешних объектов является осознание ребенком самого себя как одного из таких объектов среди других. Перманентность, постоянство объекта есть по Пиаже одна из первых форм сохранения, которые последовательно сменяют друг друга в интеллектуальном развитии ребенка.

А. Г. Лидере

Пиаже феномены (греч. *phainomenon* — являющееся) — ряд феноменов интеллектуального развития ребенка, открытых Ж. Пиаже. В возрасте от 0 до 2 лет П. ф. наблюдаются в сфере сенсомоторного интеллекта. Например, ребенок не способен совершить одно действие, чтобы подготовить другое — отодвинуть ширму, чтобы взять находящийся за ней предмет. С 2 до 7—8 лет П. ф. обнаруживаются в сфере конкретного репрезентативного интеллекта. В области детского представления о мире наблюдаются артификализм (явления природы — горы, реки, Луна — считаются созданными человеком), анимизм (явления природы одушевляются), предпричинность (смешение естественной причинности и намеренности). В области рассуждения — синкретизм. В представлении пространства выявлена неспособность к координации различных точек зрения на предмет и отсутствие евклидовых отношений. Например, при попытке предсказать форму тени, отбрасываемой предметом, ребенок не учитывает ракурса предмета. В понимании времени ребенок не способен отделить время движения от его скорости. В сфере логико-математических отношений наблюдается отсутствие сохранения дискретных и непрерывных величин, невозможность сериации и операции включения. В области моральных суждений ребенок не различает действия и намерения. Например, намеренная поломка велосипеда и поломка при попытке его починить заслуживают, с точки зрения ребенка до 7 лет, одинаково низкой моральной оценки. С 7—8 лет П. ф. переносятся в область формального рассуждения. Например, до 11 лет ребенку с трудом даются сериации в вербальном плане.

Д.В. Ушаков

Предметная деятельность детская — деятельность, направленная на овладение социально выработанными способами употребления различных «культурных предметов»: орудий, игрушек, предметов одежды, мебели и т.п. Согласно концепции ведущей деятельности, П. д. является таковой в раннем возрасте (от 1 года до 3

лет). Как и другие виды деятельности, П. д. развивается в сотрудничестве ребенка со взрослым, который задает образцы употребления различных объектов. Большое значение имеет также оценка взрослым попыток ребенка выполнить действие: эмоциональная поддержка, одобрение, похвала. Согласно данным Д.Б. Эльконина, «смысловой центр ситуации, в которой происходит усвоение предметных действий, — взрослый и совместная деятельность с ним». Овладение предметным действием начинается с усвоения ребенком функции предмета, его назначения. Лишь затем постепенно осваивается операционально-техническая сторона действия.

Предпосылкой возникновения П. д. служит освоение физических свойств предметов, совершающееся во втором полугодии жизни ребенка в процессе предметно-манипулятивной деятельности. В ходе дальнейшего развития П. д. расширяется круг доступных ребенку предметных действий, усложняются сами эти действия. Важнейшими из них являются орудийные действия: использование ложки, игрушечных или настоящих инструментов и т.п. Усложняются также формы сотрудничества со взрослым. Наиболее ранней формой является совместное действие, при котором взрослый непосредственно направляет движение руки ребенка. Позднее у ребенка формируется способность воспроизводить образцы, заданные с помощью указательного жеста, показа и, наконец, словесной инструкции. Предметные действия все более обособляются от ситуации непосредственного общения со взрослым, все большую роль в их освоении начинает играть отсроченное подражание его действиям. К концу раннего возраста на этой основе складываются ранние формы ролевой игры.

А.Л. Венгер

Предметно-манипулятивная деятельность [лат. *manipulatio* — ручной прием, действие] — деятельность ребенка, содержанием которой являются предметные манипуляции. В отличие от предметной деятельности, содержанием которой являются истинно предметные действия, здесь речь идет не о культурно обуслов-

ленных способах употребления предметов, а лишь о приспособлении к их физическим свойствам. П.-м. д. характерна для детей младенческого возраста, хотя наблюдается и у более старших детей. М.И. Лисина рассматривает П.-м. д. как ведущую деятельность второго полугодия жизни, на основе которой в конце первого — начале второго года жизни формируется предметная деятельность, выступающая в качестве ведущей в раннем возрасте.

Уровень развития П.-м. д. служит одним из важнейших критериев успешности психического развития ребенка во втором полугодии жизни. Основными показателями уровня развития П.-м. д. являются: 1) количество видов действий; 2) численность действий; 3) живость (количество действий, совершаемых ребенком в единицу времени); 4) уровень развития предметных манипуляций; 5) эмоциональная окраска; 6) степень включенности П.-м. д. в общение со взрослыми.

С.Ю. Мещерякова

Предпонятия — ступень развития понятий, неосознанные и произвольные понятия ребенка младшего школьного возраста (в отличие от комплексного мышления дошкольника и подлинно понятийного мышления подростка). Причина неосознанности и произвольности П. кроется, по Л. С. Выготскому, в их несистематичности, невключенности в систему вышестоящего понятия и устраняется через усвоение системы теоретических понятий, основанных на отношениях общности между понятиями.

К.Н. Поливанова

Продуктивная деятельность детская — деятельность ребенка с целью получения продукта (постройки, рисунка, аппликации, лепной поделки и т.п.), обладающего определенными заданными качествами. Основными ее видами являются конструктивная и изобразительная деятельность. П. д. д. формируется в дошкольном возрасте и, наряду с игрой, имеет в этот период наибольшее значение для развития психики ребенка, т.к. необходимость создания продукта теснейшим

образом связана с развитием его когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы, умений и навыков. Развитие П. д. д. определяется наличием у ребенка умения добиваться нужного результата как по заданному образцу, так и при создании и последовательном воплощении собственного замысла. Маленьких детей привлекает не столько результат, сколько сам процесс деятельности, однако, под влиянием обучения и воспитания постепенно формируется направленность на получение результата в ходе овладения собственной деятельностью. Продукты детской деятельности в значительной мере отражают представления ребенка об окружающем и его эмоциональное отношение к миру. Особенности процесса детской деятельности и ее продуктов могут быть использованы в диагностике развития умений, навыков ребенка, уровня развития его когнитивных процессов, сформированности умения планировать свою деятельность и т.д.

Н. И. Ганошенко

Псевдопонятие [греч. *pseudos* — ложь] — одна из форм детского и примитивного мышления, которая по своему внешнему виду совпадает с понятием, но по генетической природе, условиям возникновения и развития таковым не является. Такой тип обобщения возникает у ребенка при переходе от комплексного мышления к понятийному. Решающее значение в процессе образования П. имеют слова, употребляемые во взаимодействии ребенка и взрослого. П. — это комплекс, объединяющий в сознании ребенка предметы, обозначаемые одним и тем же словом. Благодаря тому, что ребенок следует за речью взрослых, образующиеся у него П. в основном совпадают по содержанию с понятиями взрослых. Различие в значениях существует, но лишь эпизодически проявляется в процессе общения. Например, опираясь на внешнее сходство, ребенок может упорно настаивать на том, что угорь — это змея, а не рыба; однако по отношению к рыбам более привычной формы он не будет допускать подобных ошибок. П. обеспечивают возможность пони-

мания речи ребенком значительно раньше, чем его собственное мышление становится понятийным. Вместе с тем, П. являются одним из источников развития понятийного мышления.

К. Н. Поливанова

Регуляция (по Пиаже) [лат. *regula* — норма, правило] — познавательная схема, характерная для дооперациональной стадии развития интеллекта и заключающаяся в частичном возвращении к исходному пункту рассуждений с изменением направления первоначальных рассуждений. Например, если начать вытягивать пластилиновый шарик в «колбаску» на глазах у ребенка, то у него первоначально может появиться впечатление об увеличении количества пластилина, т.к. кусок становится более длинным; когда же «колбаска» становится совсем тонкой, ребенок может поменять точку зрения: теперь ему кажется, что количество пластилина уменьшилось. Это изменение первоначального направления аргументации и есть действие познавательной Р.

Р. имеют место уже в сенсомоторном поле восприятия, но наиболее отчетливо выступают на уровне представлений, непосредственно предшествующих операциональным уровням развития интеллекта. На конкретно-операциональной стадии Р. завершается операциями компенсации, обеспечивающими признание сохранения количества вещества в куске пластилина при любых трансформациях его формы. Р. как познавательная структура занимает промежуточное положение между так наз. ритмами, характерными для ранних видов функционирования (уровень рефлексов и инстинктивного поведения, по Пиаже), и группировками обратимых операций, как формами конечного равновесия, к которым стремятся в процессе своего развития сенсомоторный и репрезентативный (символический, дооперациональный) интеллект.

Л. Г. Лидере

Речи развитие — процесс формирования речи в зависимости от возрастных характеристик человека. Становление речи прохо-

дит три основных этапа. Первый этап — довербальный. Это первый год жизни ребенка. Хотя ребенок еще не умеет говорить, в этот период складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем. Такими условиями является формирование избирательной восприимчивости к речи окружающих, — предпочтительное выделение ее среди других звуков, а также более тонкая дифференцировка речевых воздействий по сравнению с другими звуками. Возникает чувствительность к фонематическим характеристикам звучащей речи. Довербальный этап развития речи завершается появлением понимания простейших высказываний взрослого, т.е. возникновением у детей пассивной речи. Второй этап — переход ребенка к активной речи. Он приходится обычно на второй год жизни ребенка. Ребенок начинает произносить первые слова и простейшие фразы, развивается фонематический слух. Большое значение для своевременного овладения речью и для нормального темпа ее развития на первом и втором этапах имеют условия общения ребенка со взрослым: наличие эмоционального контакта, делового сотрудничества между ними и насыщенности общения речью. На третьем этапе речь совершенствуется как средство общения. В ней все точнее отражаются намерения говорящего, все точнее передается содержание и общий контекст отражаемых событий. Происходит расширение словаря, усложнение грамматических конструкций, четче становится произношение. Лексическое и грамматическое богатство речи у детей зависит от условий их общения с окружающими людьми. Они присваивают из слышимой ими речи только то, что необходимо и достаточно для стоящих перед ними коммуникативных задач. На втором — третьем году жизни происходит интенсивное накопление словаря, значения слов становятся все более определенными. К двум годам дети овладевают единственным и множественным числом и некоторыми падежными окончаниями. К концу третьего года ребенок владеет примерно 1000 слов, к 6—7 годам — 3—4 тысячами слов. К началу 3-го года у детей начинается формироваться грамматический строй

речи. К концу дошкольного возраста дети практически владеют почти всеми законами словообразования и словоизменения. В начале этого периода речь ребенка ситуативна: отрывочна, понятна лишь в конкретных условиях, привязана к наличной ситуации. Постепенно речь становится все менее ситуативной. Появляется связная контекстная речь, развернутая и грамматически оформленная. Однако элементы ситуативности еще долго присутствуют в речи ребенка: она изобилует указательными местоимениями, в ней много нарушений связности. В школьные годы ребенок переходит к сознательному овладению речью в процессе обучения. Усваивается письменная речь — пассивная (чтение) и активная (письмо). Это открывает дополнительные возможности для дальнейшего развития лексической, грамматической и стилистической сторон не только письменной, но и устной речи.

А. Г. Рузская

Речь автономная детская [греч. *autos* — сам + *nomos* — закон] — один из ранних этапов развития речи ребенка, переходный к овладению «взрослой» речью. В Р. а. д. используются «слова», являющиеся результатом искажения детьми слов взрослых; при этом обычно выделяется ударный слог, который может повторяться дважды (напр., «ко-ко» вместо «молоко», «кика» вместо «киска» и пр.). Характерными особенностями Р. а. д. являются: 1) ситуативность, влекущая за собой неустойчивость значений слов, их неопределенность и многозначность; 2) своеобразный способ обобщения, основанный на субъективных чувственных впечатлениях, а не на объективных признаках или функциях предмета (напр., одним словом «кика» могут обозначаться все мягкие и пушистые вещи — кошка, шуба, волосы, плюшевый мишка); 3) отсутствие флексий и синтаксических отношений между словами. Р. а. д. может принимать более или менее развернутые формы и сохраняться продолжительное время. Это нежелательное явление задерживает не только формирование всех сторон речи, но и умственное развитие в целом. Специальная

речевая работа с детьми, правильная речь окружающих взрослых, исключая «подстраивание» под несовершенную речь ребенка, служат средством профилактики и коррекции Р. а. д. Особенно развитые и затяжные формы Р. а. д. может принимать у близнецов или в замкнутых детских группах. В этих случаях рекомендуется временное разъединение детей.

Е.О.Смирнова

Рисунок детский — продукт изобразительной деятельности ребенка. Ребенок раннего возраста открывает для себя назначение бумаги и орудийный смысл пишущих предметов. Развитие изобразительной деятельности начинается в доизобразительный период, когда ребенок черкает на листе бумаги свои первые каракули. Умение воспроизводить собственные каракули становится предпосылкой развития графического образа — представления о том, как предмет должен быть изображен. Графический образ (на первом этапе — еще каракули) включает зрительные образы, а также двигательные представления о том, как следует действовать, чтобы получить на бумаге те или иные каракули.

Р. д. — результат освоения разных форм опыта. Рисование для ребенка раннего возраста выступает как своеобразная деятельность, в которой представлены каракули (которым приписывается значение знака, схемы); изображения письменной речи («Я пишу!»), собственно изображения — узнаваемые другими людьми графические построения. В дошкольном возрасте ребенок изображает всю действительность, какой он ее представляет, он рисует то, что видит, то, что знает и то, что чувствует. Под влиянием отношения взрослого к Р. постепенно происходит дифференциация изобразительной деятельности. Особенности развития Р. отражают специфику развития восприятия ребенка, характер применяемых им эталонов цветов и форм («красное», «круглое»), особенности сложившихся графических образов («крыша треугольная», «голова круглая» и т.д.).

Р. — результат продуктивной деятельности. Здесь можно иметь в виду два вида

продуктивности: 1) сам рисунок как продукт деятельности ребенка; 2) продуктивность развития познавательной сферы самого ребенка — ведь благодаря рисованию интенсивно развиваются восприятие, внимание, память, образное мышление и воображение. Р. д. является показателем общего развития ребенка. Кроме того, само рисование развивается по направлению ко все более адекватному отображению действительности. Являясь одним из видов детской деятельности, рисование не только выражает определенные результаты психического развития ребенка, но и само обеспечивает это развитие, ведет к обогащению и перестройке психических свойств и способностей. Все развитие рисования обусловлено разными формами усваиваемого ребенком социального опыта. В этом развитии переплетается присвоение общих человеческих свойств и способностей (символической функции сознания, форм восприятия, основанных на использовании сенсорных эталонов), овладение собственно изобразительной культурой и влияние характера игровой деятельности на специфику развития изобразительной деятельности.

Графическое построение, соединяясь с изображаемым предметом и словом, обозначаящим этот предмет, по-новому трансформирует словесное содержание. Детское рисование вводит ребенка в специальную деятельность, отработанную долгой историей человеческой культуры. Содержание детских рисунков зависит от общей умственной активности рисующего ребенка. Детские Р. свидетельствуют о ценностных ориентациях семьи и государства, оказывающих влияние на ребенка, а также о внутренней позиции, которая формируется у самого ребенка. Обращаясь к тому или иному содержанию, ребенок стремится выразить свое отношение к изображению.

Наряду с достижениями в рисовании существует тенденция к закреплению привычных графических образов, которые постепенно из живых средств постижения мира превращаются в застывшие образы — шаблоны. Изобразительные шаблоны представляют собой весьма прочные образования, т.к. они отвечают

элементарным требованиям изображения и вполне удовлетворяют неспециалистов. Распространенными шаблонами в детских рисунках являются изображения домиков, цветов, деревьев и т.п. Подобные шаблоны обладают удивительной живучестью: они часто становятся основным содержанием рисования ребенка. Усваивая графический образ, ребенок начинает переносить его из рисунка в рисунок, мало заботясь о его совершенствовании. Закрепление графических образов в виде шаблонов представляет большую опасность для развития детской изобразительной деятельности.

В.С. Мухина

Сенсомоторный интеллект [лат. *sensus* — чувство, ощущение + *motor* — приводящий в движение; *intellectus* — разумение, понимание] — тип мышления, характеризующий доречевой период жизни ребенка. Понятие С. и. — одно из основных в теории развития интеллекта ребенка Жана Пиаже. Пиаже назвал этот тип, или уровень развития мышления сенсомоторным, так как поведение ребенка в этот период строится на основе координации восприятия и движения. Стадии развития сенсомоторного интеллекта: I — стадия рефлексов. Пиаже показал, как в ходе развития некоторых рефлексов (напр., сосательного) изменяются способы включения новых объектов в уже существующие схемы действий. II — стадия элементарных навыков (1—4 мес). На этом этапе происходит становление первичных круговых реакций — повторяющихся самоподкрепляющих действий; появляются новые формы поведения, новые способы включения объектов в схемы действия, возрастает роль среды в психическом развитии ребенка. III — стадия вторичных круговых реакций (4—8 мес). На этом этапе ребенок начинает разделять действие и его эффект, получая удовольствие от результата. IV — стадия практического интеллекта (8—12 мес). На этом этапе ребенок производит попытки самостоятельно отыскивать средства достижения эффекта (цели). V — стадия третичных круговых реакций (12—18 мес). В этот

период ребенок начинает активно экспериментировать, изменяя действие с целью получения нового результата. VI — завершение С. периода (18—24 мес). На этом этапе появляется такая форма поведения как инсайт — внезапное усмотрение решения без внешних материальных проб. Это период начала интериоризации схем интеллекта, перехода к решению задач с использованием представлений.

А.Г. Лидере, Д.В. Ушаков

Сериации операции [лат. *series* — ряд; *operatio* — действие, дело] — выстраивание объектов в порядке возрастания или убывания к.-л. признака. По определению Ж. Пиаже, С. о. заключаются в объединении асимметричных транзитивных отношений в систему. Например, ребенку дается определенное число неравных отрезков А, В, С, Д и задание расположить их в порядке возрастания длины. На дооперациональной стадии развития ребенок не способен это делать систематически: он сравнивает случайно выбранные пары А/Е, С/Д, А/Д и т.д. и соотносит результаты. Со. или не получается, или получается случайным, а не систематическим способом. На конкретно-операциональной стадии развития интеллекта, примерно с 7-8 лет, ребенок использует систематический метод для решения вышеуказанной задачи: он выбирает наименьший из отрезков, потом наименьший из оставшихся и т.д. и, таким образом, легко и систематически строит серию отрезков в порядке возрастания длины. Таким образом, С. о. предполагают не только сравнение объектов (А>В), но и координацию отношений «больше-меньше» между собой, т.е. их транзитивность (если А>В и В>С, то А>С). С. в речевом плане (предполагаемая, например, тестом Бурта: «Эдит более светлая, чем Сюзанна; Эдит более темная, чем Лили; какая из девочек самая темная?») требует формальных операций и становится доступной ребенку в 11—12 лет. Логическая структура Со. полностью аналогична структуре классификации, с той только разницей, что если в классификации используется операция, состоящая в объе-

динении индивидов в классы и классов друг в друга, то Со. объединяет операции соединения асимметричных отношений, которые выражают различия между этими индивидами (классами). Как и для операций классификации, Пиаже выделяет не только простую Со., но и так наз. мультипликативную Со., в которой две системы отношений умножаются друг на друга.

А.Г. Лидере, Д.В. Ушаков

Символической функции развитие (синонимы: развитие семиотической функции, знаковой функции) [греч. symbolon — знак; лат. functio — исполнение] — появление и дальнейшее совершенствование способности ребенка к представлению (репрезентации) мира, собственных действий и переживаний с помощью знаков и символов. Таким образом, в С. ф. необходимо различать обозначаемое содержание (или просто «обозначаемое») и обозначающие его образования («обозначающее»). Понятие С. ф. введено Ж. Пиаже, который относит ее появление к концу сенсомоторной стадии развития интеллекта (второй год жизни ребенка). В этот период, почти одновременно, появляются 5 основных форм С. ф.: подражание, отсроченная имитация, рисование, воображение (mental images) и речь. Источником С.ф.р. является, по Пиаже, развитие подражания (шире — сенсомоторного интеллекта). Когда на втором году жизни подражание начинает осуществляться или отсроченно, или внутренне, это и знаменует появление С. ф. На этапе сенсомоторного интеллекта обозначающее неотличимо от обозначаемого (как белый цвет молока от самого молока) и имеет образную, метафорическую природу. На следующем этапе развития становится возможной собственно символическая репрезентация, когда в качестве обозначающего выступают символы, по-прежнему образные и имеющие внутреннее сходство с обозначаемым, но уже отделенные от него. Дальнейшее развитие С. ф. определяется тем, что ребенок начинает использовать обозначающее, не только отделенное от обозначаемого, но и не имеющие с ним сходства (знаки речи). Развитие игры, рисования и др. форм С. ф.

(2-7 лет) формирует способность ребенка представлять объекты и события, которые отсутствуют в данный момент времени, и создает не ограниченное видимым полем пространство мышления ребенка. Таким образом С. ф. обеспечивает формирование представлений и делает возможной интериоризацию действия в мысль о действии (т.е. в конце концов — в операцию).

А.Г. Лидерс, К.Н. Поливанова

Ситуативно-деловое общение [лат. situatio — положение] — согласно концепции М.И. Лисиной, вторая по времени появления в онтогенезе форма общения ребенка со взрослым. Зарождается при-близительно в 6 мес. и совершенствуется на протяжении раннего возраста. Формируется на основе предшествующей ситуативно-личностной формы общения. Главная особенность С-д. о. — его развертывание на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого, непосредственная связь коммуникативной деятельности с таким взаимодействием.

Основной потребностью ребенка на стадии С-д. о. является потребность в сотрудничестве взрослого, т.е. в его соучастии, совместном выполнении каких-либо действий. Преобладающий мотив С-д. о. — деловой. При этом потребность ребенка в личностном взаимодействии со взрослым, составляющая стержень предыдущей, ситуативно-личностной формы общения, сохраняет свое значение, вплетаясь в более сложную предметную деятельность. Средства С-д. о. — это предметные действия, позы, локомotions, вокализации, речь. Значение С-д. о. для психического развития детей определяется тем, что в совместной деятельности со взрослым ребенок овладевает культурными действиями с предметами, познает их свойства и отношения. В ходе такого общения возникает активная речь, формируются разнообразные способы взаимодействия с другими людьми.

Л.Н. Галигузова

Ситуативно-личностное общение [лат. situatio — положение] — первая появляющаяся в онтогенезе форма общения ре-

бенка со взрослыми людьми (синоним: непосредственно-эмоциональное общение). Начинает складываться на втором месяце жизни по мере развития комплекса оживления. Имеет следующие характеристики: удовлетворяет потребность ребенка во внимании и доброжелательности взрослого; побуждается личностными мотивами; реализуется при помощи экспрессивно-мимических средств (компонентов комплекса оживления); его содержание — обмен положительными эмоциями между ребенком и взрослым.

В первом полугодии жизни С.-л. о. является ведущей деятельностью, оказывая решающее влияние на развитие всех сторон психики ребенка. Основными продуктами, складывающимися в рамках С.-л. о., являются аффективно-личностные связи (генетически первый вид взаимоотношений между ребенком и взрослым) и образ себя у младенца. При появлении последующих форм общения С.-л. о. уступает им главенствующее положение, но не исчезает, а продолжает играть свою роль в дальнейшем развитии ребенка, реализуясь преимущественно в контактах с близкими людьми. Несформированность С.-л. о. в первом полугодии жизни ведет к искажению дальнейшего психического развития ребенка, а его дефицит сказывается в личностных нарушениях даже у взрослых людей. Уровень развития С.-л. о. — важнейший критерий успешного психического развития ребенка в первом полугодии жизни. Основными показателями уровня его развития являются признаки выраженности комплекса оживления: латентный период, полнота состава, длительность, вариативность, интенсивность компонентов, инициативность.

С. Ю. Мещерякова

Ситуативность—внеситуативность [лат. *siuatio* — положение] — характеристика поведения или психических процессов, отражающая их связь с чувственно воспринимаемой ситуацией. Для ситуативного поведения (как и ситуативных эмоций, желаний, мышления, речи и пр.) характерна устойчивая зависимость от воспринимаемой обстановки, в которой находится

субъект. Ситуативные проявления определяются не самим субъектом, а его предметным окружением. Наиболее ярко С. проявляется у детей раннего возраста; она же является одной из главных возрастных характеристик детей до 3-х лет. Поведение маленького ребенка практически целиком зависит от того, что он видит, слышит, чувствует в данный момент. Эмоции детей также крайне ситуативны: частая смена настроений у малышей определяется зависимостью эмоциональных состояний ребенка от ситуативных впечатлений. Речь в раннем возрасте также прочно связана с наглядной ситуацией: ребенок может говорить только о том, что он воспринимает здесь и сейчас. С развитием речи, внутреннего плана действий, воображения зависимость ребенка от воспринимаемой ситуации постепенно снижается. К 4—5 годам появляются относительно устойчивые цели, которые определяются не наглядной обстановкой, а собственными замыслами или представлениями ребенка. Появляется возможность говорить о предметах и явлениях, отсутствующих в воспринимаемом окружении, а только представляемых. Благодаря этому становятся возможными внеситуативные формы общения со взрослым. Поведение детей становится также более свободным от окружающих предметов, т.е. более внеситуативным. Развитие внеситуативности поведения тесно связано с развитием произвольности и внутреннего идеального плана. К концу дошкольного возраста С. поведения и психических процессов в основном преодолевается. Сохранение С. в поведении, желаниях, речи ребенка после 6—7 лет может свидетельствовать о задержке психического развития.

Е. О. Смирнова

Сохранения принцип (по Пиаже) — важнейшее понятие концепции Ж. Пиаже, описывающее феноменологию стадии конкретно-операционального интеллекта. Для Пиаже выработка понятия С. служит психологическим критерием образования первых операциональных структур и, следовательно, завершения формирования обратимости операций. Исследуя развитие интеллекта детей на материале

классификации, представлений о сохранении количества вещества, длины, веса и т.п., Пиаже обнаружил у детей в возрасте 7—8 лет характерные изменения в решении ряда специально сконструированных им задач: дети начинают признавать равенство по определенному параметру двух объектов (или групп объектов), объективно равных по этому параметру, несмотря на всевозможные изменения одного из объектов по любым другим параметрам. До этого возраста дети не признавали равенства двух объективно равных предметов при трансформации одного из них, не могли правильно сравнить часть и целое, выстроить правильную сериацию и т.д. Факт правильного решения указанных задач свидетельствует, по Пиаже, о понимании детьми принципа С. (сохранения количества вещества, веса, объема, длины, класса, целого и пр.). Неправильное решение этих задач, т.е. непонимание С. п., названо феноменами несохранения. Эти феномены привлекли к себе внимание всех детских психологов мира и прочно вошли в арсенал психологической феноменологии.

У Пиаже имеется два вида процедур экспериментального исследования имеющих у детей представлений о С. Обе процедуры требуют от ребенка количественного сравнения. При этом в первой процедуре — назовем ее процедурой «равенство-неравенство» — всегда сравниваются два объекта (группы объектов), равных (сходных) по одним параметрам и различающихся по другим. Само сравнение производится дважды: сначала в том положении, когда сравниваемые объекты сходны (равны) по всем параметрам. Ответ ребенка, что они равны, является необходимым для дальнейшего. Второе сравнение производится после введения различия в некоторые, казалось бы несущественные для сравнения, параметры одного из объектов. Случай, когда равенство объектов фиксируется при первом сравнении и отвергается при втором, является выражением феномена несохранения. Случай, когда равенство констатируется ребенком и при первом, и при втором сравнении, является критерием

появления С. в мышлении ребенка. Вторая процедура — назовем ее процедурой «часть—целое» — производится уже не на двух, а на одном сложном объекте. Ребенку предлагается сравнить объект в целом с одной из составляющих его частей. Феномен несохранения проявляется в том, что дети сравнивают не часть и целое, а две части между собой. Это и называется феноменом несохранения целого при его сравнении с частью. В теоретическом плане, достижение стадии конкретных операций по критерию признания С, является выражением акта полной децентрации мышления ребенка, реализацией равновесия между ассимиляцией объектов в действии субъекта и аккомодацией субъективных схем к модификациям объектов.

А. Г. Лидере

Способностей развитие — приобретение индивидом психологических качеств, представляющих собой субъективные условия успешного овладения теми или иными видами деятельности. Уровнем развития С. определяются быстрота, глубина и прочность усвоения необходимых для данной деятельности знаний, умений, навыков, умственных действий и т.п. С. принято разделять на общие и специальные в зависимости от широты той области, к овладению которой они относятся. Общие С. являются предпосылками овладения весьма многообразными видами деятельности, специальные — относительно узкими ее видами (как, напр., музыкальные, математические или технические С). Особо высокий уровень развития С. характеризуют как одаренность (общую или специальную).

С. р. определяется сложным взаимодействием врожденных анатомо-физиологических задатков и разнообразных воздействий социальной среды, стихийного и целенаправленного обучения (Б.М. Теплов). Специальные формы обучения позволяют сформировать те или иные С. у людей, у которых исходно эти С. находились на весьма низком уровне развития. Это было доказано, в частности, исследованиями А.Н. Леонтьева по

развитию звуковысотного слуха, представляющего собой одну из специальных музыкальных С.

Разные периоды детства сензитивны (чувствительны) к развитию разных видов С. (А.В. Запорожец). Если такой период пропущен, то в дальнейшем развитие соответствующей С. оказывается крайне затрудненным. Л.А. Венгер выдвинул и экспериментально обосновал гипотезу о том, что дошкольный возраст сензитивен к развитию одной из важнейших общих умственных С. — к овладению моделированием связей и отношений между объектами. Эта С. развивается благодаря основным «дошкольным» видам деятельности — прежде всего, игре и продуктивной деятельности. Эффективность развития С. может быть существенно повышена благодаря специальному обучению, при котором «дошкольные» виды деятельности целенаправленно обогащаются использованием разнообразных моделей, наглядных схем и т.п.

А.Л. Венгер

Субъективный образ мира у ребенка — система представлений ребенка об окружающей действительности, природной и социальной, в своем месте в ней. С. о. м. включает в себя также отношение к этой действительности и к себе самому и тем самым определяет позицию ребенка. С. о. м., который формируется у субъекта на каждом этапе жизни, имеет свои специфические особенности. Его формирование происходит в процессе активного взаимодействия ребенка с миром и другими людьми и потому он несет печать потребностей и стремлений ребенка, его способа жизни. Включаясь во все большее количество субкультур, ребенок овладевает элементами различных видов отношения к окружающему миру: обыденного, художественного, научного. С. о. м. у детей зависит от особенностей той жизненной практики, в которую они включены, от стоящих перед ними задач. Ограниченность практики детей порождает неправомерность их самостоятельных обобщений, производимых ими в процессе непосредственного контакта с миром, и приводит к формированию у них своеобраз-

ных представлений о мире и физической причинности. Ж. Пиаже выделил три особенности представлений ребенка дошкольного возраста о мире: реализм (овеществление психологических событий); анимизм (наделение физических объектов жизнью, сознанием, волей); артифициализм (рассмотрение всех событий и явлений окружающего мира как изготовленных людьми для строго определенных антропоцентрических целей). Становление С. о. м. у ребенка — сложный многоступенчатый процесс. В процессе развития С. о. м. изменяется его содержание (то, что входит в С. о. м. из объективных закономерностей внешнего и внутреннего мира) и формально-динамические характеристики, которые позволяют описать состояние С. о. м. (его полнота, устойчивость, осознанность, связанность и непротиворечивость его компонентов). С. о. м. ребенка неоднороден по степени соответствия наиболее общим объективным законам мира. Так, например, в нем могут сосуществовать анимистический и естественнонаучный способ объяснения физических явлений.

К.Н. Поливанова

Творчество детское — форма активности и самостоятельной деятельности ребенка, в процессе которой он отступает от образца и стереотипа, экспериментирует, видоизменяет окружающий его мир, создает нечто новое для других и для себя. На начальных этапах онтогенеза основное значение имеет субъективная сторона творческой деятельности. В раннем возрасте Т. д. разворачивается в ходе познания свойств и отношений в предметном мире, в процессуальной игре. В дошкольном возрасте Т. д. проявляется в сюжетно-ролевой, режиссерской игре и в продуктивных видах деятельности, таких как рисование, лепка, конструирование, словотворчество. В младшем школьном возрасте к указанным видам деятельности присоединяется самостоятельная постановка ребенком познавательных и исследовательских задач, формулирование гипотез, самостоятельный поиск их решения. Все большее значение начинает приобретать объективная сторона твор-

ческой деятельности, связанная с созданием социально-значимого продукта. Т. д. тесно связано с интеллектуальным и личностным развитием детей. Поэтому основными средствами развития Т. д. является стимуляция познавательной активности детей, их знакомство с различными сферами предметного и социального мира, формирование адекватной возрасту ведущей деятельности, устойчивых интересов, настойчивости, инициативности, самостоятельности.

Л. Н. Галигузова

Умственное развитие — количественные и качественные изменения, происходящие в когнитивных характеристиках индивида со временем. У. р. представляет собой динамическую систему, определяющуюся как усвоением общественно-го опыта в ходе деятельности ребенка, под влиянием стихийного и целенаправленного обучения, так и созреванием органической основы. Созревание органических структур, с одной стороны, создает необходимые предпосылки для развития, а с другой стороны, само зависит от функционирования соответствующих органических систем в процессе осуществления деятельности. У. р. ребенка носит стадийный характер. На каждой возрастной ступени возникают специфические предпосылки для усвоения нового социального опыта, для овладения новыми способами деятельности, для формирования новых психических процессов. У. р. протекает весьма различно в зависимости от условий жизни и воспитания ребенка. При стихийном, неорганизованном развитии его уровень снижен, несет на себе отпечаток неполноценного функционирования психических процессов.

В отечественной психологии У. р. человека понимается как качественно своеобразный тип его функционирования, характеризующийся возникновением качественно новых психологических образований и переходом психологической системы на новый уровень функционирования (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Многие психологи в поисках конкретных

показателей У. р. обращаются к анализу умственной деятельности учащихся, осуществляемой в процессе школьного обучения, к характеристике целостной учебной деятельности. В качестве показателей У. р. рассматриваются: интериоризация, т. е. преобразование практических (внешних) предметных действий в умственные действия (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); обучаемость, т. е. способность усваивать знания, приемы работы, характеризующая темпом продвижения (Б.Г. Ананьев, З.И. Калмыкова); способность к обобщенному переносу мыслительных операций на новый материал, в новые условия (Е.Н. Кабанова-Меллер). Выделяют и другие показатели целостной учебной деятельности, которые могут служить характеристиками уровня У. р. Многие исследователи ищут показатели У. р. в особенностях познавательных психических процессов, преимущественно в характеристиках мышления и памяти. Это связано с тем, что именно отмеченные психические функции обеспечивают усвоение поступающей информации и адаптацию индивида к окружающей среде, рассматриваемую как конечную цель функционирования когнитивной сферы человека. Так, в качестве показателей уровня У. р. выдвигаются: знания и мыслительные операции (Д.Н. Богоявленский, Н.И. Менчинская, А.А. Люблинская, А.Н. Леонтьев); оперирование абстрактными отношениями, содержательными обобщениями, теоретическое мышление (В.В. Давыдов, А.З. Зак); категориальное обобщение, отношения замещения, использование символического плана (Н.Г. Салмина и др.); логическое мышление, анализирующее наблюдение (Л.В. Занков); внутренний план действий, т. е. способность действовать «в уме» (Я.А. Пономарев). Особо следует выделить показатели творческого мышления, также характеризующие У. р.: творческое преобразование материала в проблемной ситуации (О.К. Тихомиров, В.Н. Пушкин); интеллектуальная инициатива как продолжение поиска новых знаний за пределами требований конкретной задачи (Д.Б. Богоявленская); гибкость мышления, умение находить новые способы решения (Я.А. Пономарев); прогнозирование, целеполагание

(А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров). Ни один из выделяемых показателей У. р. не является исчерпывающим, полностью отражающим особенности когнитивной сферы индивида на отдельных этапах развития. Вряд ли возможно найти универсальную характеристику У. р., которую с одинаковой успешностью можно было бы измерять у представителей любого возраста независимо от их образования, опыта основной деятельности и условий жизни. Как отмечал Л.С. Выготский, «не может существовать равных единиц для измерения всех ступеней в развитии интеллекта, каждая качественно новая ступень требует своей особой меры».

На каждом возрастном этапе различают два уровня У. р.: актуальный и зону ближайшего развития (Л.С. Выготский). Под актуальным понимают тот уровень сформированности психических процессов, который сложился в результате определенных, завершившихся циклов развития. Его диагностируют с помощью тестов интеллекта и тестов У. р. То, что ребенок пока еще оказывается в состоянии сделать только с помощью взрослого, указывает на зону его ближайшего развития. Этот показатель У. р. определяется с помощью диалогических и обучающих методов диагностики. Одно из перспективных направлений современной диагностики — критериально-ориентированное тестирование — позволяет оценить уровень У. р. в его специфических проявлениях, соотносимых с нормативными требованиями. Это позволяет указать направления коррекционной работы, ведущей к исправлению обнаруженных пробелов и дефектов У. р.

М.К.Акимова, К.М.Гуревич

Учебная деятельность — один из основных (наряду с трудом и игрой) видов деятельности человека, специально направленный на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных теоретических знаний. Усвоение (учение) является существенной характеристикой У. д., тем не менее это различные явления: усвоение — это процесс, осуществляющийся в

любой деятельности, У. д. — это вид деятельности, особая форма социальной активности личности.

У. д. выполняет двоякую социальную функцию. Будучи формой активности индивида, она является условием и средством его психического развития, обеспечивая ему усвоение теоретических знаний и тем самым развитие у него тех специфических способностей, которые в этих знаниях кристаллизованы. На определенном этапе психического развития (в младшем школьном возрасте) У. д. играет ведущую роль в формировании личности. Как форма социально нормируемого сотрудничества ребенка со взрослыми, У. д. является одним из основных средств включения подрастающих поколений в систему общественных отношений, в открыто коллективную деятельность, в ходе которой усваиваются ценности и нормы, лежащие в основе любой коллективной деятельности.

Как и игра, У. д. — производный, исторически выделившийся из труда вид деятельности. Ее выделение обусловлено появлением теоретического знания, содержание которого лишь частично проявляется в отдельных практических действиях и которое, следовательно, не может быть полноценно усвоено в процессе овладения этими действиями. Развитие человеческого знания (от эмпирического уровня к теоретическому) с необходимостью вызывает развитие, перестройку У. д. Реальные масштабы этой перестройки определяются социально-экономическими условиями жизни общества, его потребностями в вооружении подрастающих поколений знаниями теоретического и эмпирического уровня. В наиболее развитых формах У. д. выступает впервые в эпоху научно-технической революции.

Сущность У. д. заключается в решении учебных задач, основное отличие которых в том, что их цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Решение отдельной учебной задачи определяет целостный акт У. д., т.е. ту ее простей-

шую «единицу», внутри которой проявляется строение этого вида деятельности в целом. Осуществление такого акта предполагает актуализацию специфического мотива У. д.; определение конечной учебной цели; предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения; выполнение системы собственно учебных действий; выполнение действий контроля; оценку результатов У. д.

Как любая другая деятельность человека, У. д. полимотивирована. Особое место в системе мотивов У. д. принадлежит познавательному интересу, непосредственно связанному с ее содержанием и представляющему собой специфический, внутренний мотив У. д., без которого усвоение знаний из конечной цели («мотива-цели») может превратиться в условие достижения других целей, т.е. деятельность субъекта не приобретает учебного характера (или утрачивает его). Возможности и условия актуализации познавательного интереса в У. д. определяются его направленностью (на результаты или способы познания) и уровнем развития (является ли он ситуационным или устойчивым, личностным).

На основе актуализированного мотива У. д. определяются ее конечная и промежуточные цели. Хотя целеполагание в У. д. выступает чаще всего как «принятие» субъектом поставленных извне целей, оно является не одномоментным актом, а процессом осознания предметного содержания поставленных целей, их соотношения с актуальными мотивами, «доопределения». О сложности этого процесса свидетельствуют хорошо известные факты «переопределения» учебных целей. Одновременно с определением целей осуществляется предварительный анализ условий и способов их достижения, в результате чего формируется схема акта, ориентирующая субъекта в процессе его выполнения. Реализация целей У. д. обеспечивается системой учебных действий, состав и строение которых могут значительно варьировать в зависимости от объекта усвоения (теоретическое или эмпирическое знание), способа его представления, требуемого уровня усвоения и т.п.

Описанное строение характерно для развитых форм У. д., являющихся результатом ее формирования в условиях школьного обучения. Процесс формирования У. д. изучен недостаточно. На основании экспериментальных данных в нем можно выделить три основные стадии. Первая из них характеризуется освоением отдельных учебных действий; на этой основе возникает ситуационный интерес к способам действия и формируются механизмы «принятия» частных учебных целей; осуществление У. д. возможно только при непосредственном взаимодействии с учителем, который ставит цели, организует действия, осуществляет их контроль и оценку. На второй стадии учебные действия объединяются в целостные акты деятельности, подчиненные достижению более отдаленной конечной цели; по мере формирования таких актов познавательный интерес приобретает устойчивый характер, начиная выполнять функцию смыслообразующего мотива У. д.; с этим связано дальнейшее развитие механизмов целеполагания, обеспечивающих не только принятие поставленной извне конечной цели, но и самостоятельную ее конкретизацию; на этой основе интенсивно формируются действия контроля и оценки. Третья стадия характеризуется объединением отдельных актов У. д. в целостные системы; познавательный интерес характеризуется обобщенностью, устойчивостью и избирательностью, начиная во все большей степени выполнять функцию побудительного мотива деятельности; в системе учебных действий одно из центральных мест занимают действия с различными источниками учебной информации (учебником, справочником, картой и т.п.). Хронологические рамки указанных стадий относительно и определяются в первую очередь условиями обучения. При неблагоприятных условиях развитие У. д. может остановиться на первой стадии; в оптимальных условиях, как показывают экспериментальные данные, уже на 6—7-м году обучения У. д. вступает в высшую стадию своего формирования.

В. В. Давыдов

Фантазии детские [греч. *phantasia* — воображение] — 1) синоним воображения; 2) специфические продукты работы воображения у детей в процессе деятельности сознания, концентрирующегося не на отражении объективной реальности, а на преобразовании ее качеств, свойств и элементов. Ф. д. возникают в ходе реализации ребенком определенных жизненных и творческих задач. Богатство и оригинальность Ф. д. определяется уровнем творческой активности детей, их личной одаренностью и индивидуальным жизненным опытом. Ф. д. выступают предметом диагностики умственного, эмоционального, творческого и личностного развития ребенка, а также объектом психологических исследований, позволяющих фиксировать нарушения в работе сознания у больных детей. В аналитической психологии фантазия (в том числе детская) трактуется как специфический продукт самоизображения бессознательного, образованного забытыми или вытесненными переживаниями.

Т. В. Ермолова

Формально-операциональный период развития интеллекта (по Пиаже) [лат. *formalis*; *operatio* — действие, дело; *intellectus* — разумение, понимание] — последний, завершающий период операционального развития, начинающийся с 11—12 лет и приводящий к состоянию «полного равновесия» в 14—16 лет, когда, по Пиаже, операциональное развитие завершается и у ребенка формируется «логика взрослого». Мышление ребенка на этой стадии характеризуется как вербальное, как способность рассуждать в гипотетико-дедуктивном плане, т.е. возможность принимать любые данные исылки как гипотезы и строить рассуждение относительно них. При этом ребенок не только оперирует гипотезами в вербальном плане, но и способен к оптимальному управлению пробами в лабораторном эксперименте на поиски закономерностей (в частности, физических). Важно, что объектом логики ребенка становятся теперь сами высказывания, а не только объекты. Мышление делается гипотети-

ко-дедуктивным, основанным на доказательных возможностях пропозициональной логики. Логика формальных операций — это логика высказываний, которая является формальной, независимой от содержания, и представляет собой структуры, координирующие различные логические операции в единую целостную систему. Все появляющиеся на этой стадии развития операциональные схемы — пропозициональной логики, комбинаторных операций, схема пропорции, схема механического равновесия, операциональная схема, связанная с вероятностями и пр., скоординированы и включены в единую операциональную структуру, которую Пиаже называет группой INRC.

Важнейшими конкретными областями психологических исследований формальных операций в концепции Пиаже стали: 1) исследование гипотетико-дедуктивного мышления ребенка в области поиска физических закономерностей, например, эксперименты Б. Инельдер и Ж. Пиаже с маятником, в которых ребенок путем проб и рассуждений должен сформулировать зависимость частоты колебаний маятника от веса подвешенного груза, длины веревки, на которой висит груз, силы толчка и высоты, с которой отпускается груз; 2) исследование операциональных схем комбинаторики, например, с помощью эксперимента с пятью бесцветными и лишенными запаха жидкостями, соединение трех из которых дает определенным образом окрашенный продукт, прибавление четвертой жидкости меняет окраску, а пятая жидкость полностью нейтральна. От ребенка требуется как можно быстрее путем манипулирования с жидкостями и рассуждений открыть эти свойства жидкостей; 3) исследование формирования схем механического равновесия, включая равновесие между действием и реакцией. Например, используется экспериментальная система, где поршень оказывает давление на воду, содержащуюся в одном колене U-образного сосуда. Система находится в динамическом равновесии, так как столб воды в противополо-

ложном колене уравнивает груз поршня. Подростки на стадии формальных операций легко объясняют это состояние равновесия, различая четыре скоординированные в этой ситуации операции; 4) исследование операциональных схем пропорции, например, в экспериментах с весами, где произведение расстояния и груза на одном плече весов должно быть уравновешено произведением расстояния и груза на другом плече весов.

А.Г.Лидерс

Эгоцентрическая речь [лат. ego — я + centrum — центр] — одно из проявлений эгоцентризма ребенка. Э. р. заключается в том, что ребенок раннего и особенно дошкольного возраста, занимаясь какой-либо деятельностью, сопровождает свои действия речью, вне зависимости от присутствия собеседника. Ж. Пиаже характеризовал Э. р. как: а) речь в отсутствие собеседника (не направленную на коммуникацию); б) речь со своей точки зрения без учета позиции собеседника. В настоящее время существует относительно устоявшееся разделение Э. р. и речи себя (РДС, private speech) как другого феномена речевого развития ребенка. Понятие Э. р. связано с эгоцентрическим характером интеллектуальной позиции ребенка, неспособным учитывать точку зрения слушающего. В отличие от этого, РДС образуют высказывания, не имеющие намеренной коммуникативной направленности, не адресованные кому-либо и потому в принципе не предполагающие понимания со стороны слушающего. РДС полифункциональна: в некоторых случаях она может служить средством непрямого обращения ко взрослому для привлечения его внимания, но основная ее функция связана с регуляцией деятельности самого ребенка — отображением в речи собственных действий и их планированием. Роль РДС в психическом развитии ребенка состоит в соотношении формирующихся значений слов с предметным содержанием действий.

К. Н. Поливанова

Эдипов комплекс (лат. complexus — связь, сочетание) — одно из центральных понятий психоанализа, введенное З. Фрейдом: возникающий в раннем детстве комплекс представлений и чувств, главным образом бессознательных, заключающихся в половом влечении ребенка к матери и стремлении физически устранить отца как конкурента. Э. к. вызывает у индивида чувство вины, приводящее к конфликту в сфере бессознательного. Разрешение конфликта лежит в идентификации с отцом и тем самым ведет индивида к нормальной сексуальности. Следствием идентификации является интроекция образа отца, служащая основой формирования суперэго — высшей моральной инстанции, регулирующей поведение индивида. Э. к. получил название по имени одного из героев древнегреческого мифа, царя Эдипа, который, по преданию, убил своего отца и женился на матери, не зная, что это его родители. В силу детской бисексуальности, влечение к матери и, следовательно, Э. к. существует также у девочек, хотя и в менее выраженной форме, чем у мальчиков. У детей обоего пола (но в большей мере у девочек) существует и влечение к отцу, сопровождаемое ревностью к матери (так наз. комплекс Электры).

В.С.Юркевич

Эстетическое развитие [феч. aisthetikos относящийся к чувственному восприятию] — развитие способности переживать различные явления действительности как прекрасные, т.е. с особым эмоциональным отношением (базирующемся на восприятии ценности индивидуального человеческого существования). Подобное отношение формируется у ребенка в общении со взрослым, в условиях специально организованного воспитания и обучения (на основе различных конституциональных предпосылок). В ходе такого обучения детям открывается неутилитарная ценность всего окружающего, появляется чувство эмоционально-духовной сопричастности воспринимаемому, т.е. развивается эстетическое отношение к миру. Э. р. начинается уже в раннем возрасте.

Существуют определенные возрастные особенности в развитии у ребенка эстетического отношения к миру. Маленькие дети могут переживать, например, чувство радости при восприятии ярко окрашенных предметов, или при выполнении собственных ритмических движений, а также обнаруживать определенную чувствительность к отдельным произведениям литературы, музыки, живописи. С помощью взрослого ребенок постигает содержание произведений искусства как специфического продукта человеческой культуры. В дошкольном и младшем школьном возрасте эмоциональные реакции по отношению к произведениям искусства характеризуются, в основном, переживанием непосредственного удовольствия или неудовольствия, а наибольшее значение для детей имеют изображенные в них события. В подростковом возрасте и в юности отношение к произведениям искусства все более определяется выраженными в них мыслями и чувствами, раскрывающими сложный внутренний мир человека и воплощенными в художественных особенностях произведениями. Важную роль в Э. р. детей играет их собственная художественная деятельность: рисование, лепка, музицирование и др.

Н. И. Ганошенко

Языковой компетенции формирования [лат. *competens (competentis)* — соответствующий, способный] — появление и совершенствование психологической системы, включающей два компонента: речевой опыт, приобретаемый ребенком в общении и деятельности, и знания о языке, усваиваемые в обучении. Эта си-

стема развивается в результате изменения связей между ее компонентами. С изменением связей преобразуются сами компоненты и возникают новообразования внутри системы. В частности, в младшем школьном возрасте формируется «чувство языка», принципиально отличное от его предпосылок в дошкольном возрасте. Важным направлением дальнейшего Я. к. ф. является расширение функций «чувства языка» (контрольной, прогностической, эстетической).

Основная единица анализа Я. к. — способ работы над языковым материалом в процессе решения нестандартных задач. Это задачи, требующие учета формализованных и неформализованных отношений в языке, поэтому они с неизбежностью предполагают обращение ребенка и к данным речевого опыта, и к знаниям о языке. Инвариантные компоненты способа работы с языковым материалом образуют структуру, релевантную (но не тождественную) структуре Я. к. Эти компоненты таковы: 1) ориентировочный — преимущественная и предпочитаемая ребенком ориентация на конкретные признаки и/или целостные характеристики языковой конструкции; 2) операциональный — отдельные операции и/или совокупности операций с материалом, выполняемые ребенком в ходе решения задач; 3) аффективно-волевой — избирательное отношение к материалу, эмоционально-рефлексивное отношение к собственным сомнениям и трудностям, подверженность или сопротивление стереотипам рутинных действий, адекватных стандартным грамматическим задачам.

Е. Д. Божович

Характеристика отдельных возрастных периодов

Дошкольный возраст — период детства, занимающий место между ранним и младшим школьным возрастом — от 3 до 7 лет. Обычно выделяют младший (3 — 4 года), средний (4 — 5 лет) и старший (5 — 7 лет) Д. в. Дошкольное детство — один из самых важных этапов жизни ребенка, в значительной мере определяющий все его последующее развитие. На протяжении этого периода идет интенсивное развитие и созревание всех систем и функций детского организма: увеличиваются рост ребенка (на 20—25 см), масса тела и объем мозга, совершенствуется нервная система и развивается высшая нервная деятельность. Все это создает предпосылки для дальнейшего развития и становления познавательных психических процессов и личности ребенка, овладения новыми видами деятельности.

На границе раннего и дошкольного детства принципиально меняется характер совместной деятельности ребенка и взрослого: ребенок уже способен к определенной доле самостоятельности и испытывает острую потребность в реализации этой новой способности. Удовлетворение потребности в самостоятельности, предполагающее изменение всей сложившейся к этому времени системы отношений взрослого и ребенка, снимает негативные симптомы периода перехода от раннего детства к дошкольному.

В концепции ведущей деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и др.) в качестве ведущей деятельности Д. в. рассматривается сюжет-

но-ролевая игра. Помимо игровой, для Д. в. характерны разные формы продуктивной деятельности: конструирование, рисование, лепка, аппликация и пр. Можно наблюдать также элементы учения и труда, хотя учебной и трудовой деятельности в развитой форме у дошкольника еще нет.

В Д. в. мотивы и желания ребенка начинают образовывать систему (иерархию), в которой выделяются более и менее значимые. Ребенок переходит от импульсивного, ситуативного поведения к личностному, опосредованному представлениями или образами. Образ поведения и результат действия становится его регулятором и выступает в качестве образца. Это ярко проявляется в рисовании и конструировании: от случайных действий и подражания готовым образцам дети переходят к созданию и воплощению собственных замыслов. К концу Д. в. управление своим поведением становится предметом сознания самих детей, что означает новую ступень в развитии произвольности и самосознания. С развитием произвольного поведения и усвоением нравственных норм дети начинают руководствоваться в своих действиях не только непосредственными желаниями, но и требованиями окружающих.

При преобладании наглядно-действенных и наглядно-образных форм мышления, в Д. в. закладываются основы логического мышления, смысловой памяти, произвольного внимания, совершенствуется координация психических функций. Средний дошкольный возраст — пик эмоционального развития ребенка, расцвета

воображения и творческих форм детской деятельности. В то же время, повышенная эмоциональность дошкольника создает основу для возникновения различных неврозов и возмущений поведения.

Для Д. в. характерны внеситуативные речевые формы общения со взрослым. Более богатым и содержательным становится общение детей друг с другом. Сверстник для дошкольника является более предпочитаемым партнером по совместной деятельности, чем взрослый.

Д. в. — сензитивный период для развития многих человеческих способностей, усвоения знаний и умений. Поэтому дошкольное обучение и воспитание является традиционным и развитым направлением педагогики. Однако обучение в Д. в. имеет свою ярко выраженную специфику. Ребенок в Д. в. уже может учиться по программе взрослого (учителя), однако лишь в меру того, насколько программа учителя становится его собственной программой, т.е. насколько он принимает ее. Поэтому формы и методы обучения в Д. в. связаны с игрой и предметной деятельностью. Рисование, лепка, аппликация, конструирование и другие виды деятельности дошкольника, предъявляющие особые требования к различным психическим функциям, предоставляют широкие возможности для организации и проведения развивающей работы с детьми. Важно и то, что все их отличает способность к взаимной компенсации с точки зрения развивающего эффекта, что позволяет учитывать интересы и склонности самого ребенка.

В старшем дошкольном возрасте большое внимание уделяется подготовке к школе, в результате чего у детей начинают формироваться такие элементы учебной деятельности как умение действовать по образцу, ориентироваться на правило и на способ действия, совершенствуется тонкая моторика руки, получает дальнейшее развитие произвольность познавательных психических процессов.

И. В. Дубровина, Е. О. Смирнова

Зрелость (взрослость) — наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся завершением формирова-

ния когнитивной сферы личности, относительной стабильностью отношения к социальному окружению, активной трудовой (профессиональной) деятельностью, способностью самостоятельно обеспечивать материальное благополучие для себя и своих близких. Взрослый человек обладает правом избирать и быть избранным в законодательные и др. выборные органы и более или менее осознанно использует это право. Развитие человека в период 3. непосредственно связано с его активным включением в сферу общественного производства. Неспособность успешно включиться в производительную жизнь общества приводит к личностному застою, стагнации, а при определенных обстоятельствах — к антисоциальному поведению, вплоть до правонарушений.

Хронологические рамки периода 3. достаточно условны и определяют момент завершения юности и началом периода старения. Имеются попытки разделения 3. на отдельные стадии (молодость, расцвет, собственно зрелость и др.). В психологии изучение 3. представлено исследованиями динамики интеллектуальных и творческих способностей, изменений ведущих мотивов и интересов, поиском закономерностей развития личности. Изучаются психологические аспекты таких событий зрелого возраста, как заключение брака и развод, проблемы семейных взаимоотношений, родительские функции. По сравнению с другими возрастными периодами, наблюдается дефицит психологических исследований 3. Попытка представителей акмеологии видеть только в 3. период подъема духовных и творческих сил человека не является в должной степени обоснованной (хотя это и не исключает признания того, что в значительном числе случаев расцвет личности человека приходится именно на период 3.).

Г. В. Бурменская

Кризис первого года — возрастной кризис, возникающий на стыке младенческого и раннего возраста, когда начинает складываться образ Я. Его основу составляет опыт, накапливавшийся ребенком в отношениях с окружающими людьми и

предметным миром. Складывающийся образ Я, в свою очередь, качественно изменяет характер этих отношений. Из непосредственных они становятся опосредованными отношением ребенка к себе и его оценкой действий взрослого. В поведенческом плане К. п. г. проявляется различными симптомами в зависимости от характера отношений с окружающими взрослыми людьми. Эти симптомы во многом схожи с симптомами других кризисических возрастов (3 и 7 лет).

При адекватном отношении взрослых к личности, умениям и возможностям ребенка отмечаются прогрессивные изменения в деятельности и поведении: быстрое накопление навыков и умений, появление уверенности, настойчивости в достижении цели, в общении с близкими и посторонними людьми. В случае завышенных требований взрослых к ребенку или, напротив, заниженных, а также при индифферентном отношении, игнорировании личности малыша и его достижений часто проявляются такие симптомы как обидчивость, капризность, упрямство, агрессия, резкие аффективные вспышки. Особенно характерными являются частые проявления непослушания в режимных моментах: трудности при укладывании спать, кормлении, одевании. Обычно такие симптомы исчезают, если родители начинают больше играть с ребенком, положительно оценивая его умения, самостоятельные действия, проявлять чуткость и уважение к личности малыша, его желаниям, праву на выбор действий, занятий и т.п. Если родители не сумеют перестроить свое отношение к ребенку, то может произойти подавление его личности, либо закрепление конфликтных отношений.

С.Ю. Мещерякова

Кризис подростковый— 1) в широком смысле — весь подростковый возраст; 2) в узком смысле — относительно короткий период перехода от младшего школьного возраста к подростковому (так наз. «кризис 11 — 12 лет»). В западной психологии более распространено расширительное толкование К. п. В соответствии с перио-

дизацией психического развития, предложенной Л.С. Выготским и в дальнейшем развитой Д.Б. Элькониним, в качестве кризисного периода рассматривается только переход от младшего школьного возраста к подростковому. К. п. протекает на фоне начинающегося полового созревания, однако сроки наступления физиологических и психологических изменений иногда могут сильно расходиться (хотя некоторая корреляция между ними существует). У девочек как физиологическое созревание, так и психологические проявления К. п. наступают в среднем на один — два года раньше, чем у мальчиков.

В период К. п. взрослый теряет функцию учителя, обладающего безусловным авторитетом, и, желая или не желая того, приобретает функцию партнера, подлежащего оценке. Основным содержанием совместной деятельности становится построение системы социальных отношений ребенка с другими людьми. Впоследствии эта деятельность продолжается в подростковом возрасте, выступая в форме интимно-личного общения со сверстниками (рассматривавшегося Д.Б. Элькониним как ведущая деятельность подросткового возраста), общественно полезной деятельности (Д.И. Фельдштейн), но нередко также и в антиобщественных формах.

Степень свободы и независимости ребенка при переходе к подростковому возрасту резко возрастает, причем это свобода, завоеванная ребенком, а не предоставленная ему взрослыми добровольно. Вместе с тем, негативные проявления К. п. — негативизм, грубость, нарушение многих правил и требований, даже хулиганство — воспринимаются взрослыми как некое неизбежное зло, естественно присущее данному возрастному периоду. Это говорит о том, что «взятая с бою» подростковая свобода представляет собой типичный элемент социальной ситуации развития ребенка в этот период. В современном обществе еще не выработан универсальный социальный институт, который обеспечивал бы адекватную реализацию подросткового стремления к вхождению в мир взрослых. Подростковые клубы и со-

общества суть учреждения факультативные, далеко не всеобщие, в школе же воплощены взаимоотношения, соответствующие младшему школьному, а не подростковому возрасту. Именно поэтому взаимодействие подростка с обществом нередко оказывается не столько социальным, сколько антисоциальным, а негативные проявления К. п., в отличие от других возрастных кризисов, могут растягиваться на весь соответствующий период.

А.Л. Венгер

Кризис семи лет — возрастной кризис, возникающий при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному. В качестве основной психологической характеристики выделяется «потеря непосредственности», которая, с одной стороны, характеризуется манерничаньем и кривлянием, т.е. неестественностью поведения, с другой — возникновением форм поведения, опосредствованных правилами и нормами, т.е. произвольностью. По Л.С. Выготскому, К. с. л. обусловлен обобщением переживаний ребенка, до того разрозненных и ситуативных. В частности, к семи годам ребенок может прогнозировать свой возможный успех или неуспех в зависимости от собственных возможностей. Известно, что дети шестого года жизни не дифференцируют Я-реальное и Я-идеальное (желаемое). К семи годам эти оценки начинают различаться, что способствует возникновению мотивации поступления в школу. Начинает формироваться внутренняя позиция школьника. В познавательной сфере возникает ориентация на систему норм и правил, заданных взрослым (до этого превалировала ориентация на воспроизведение наглядного образца).

В период К. с. л. нередко наблюдается трудновоспитуемость ребенка, которая проявляется преимущественно в привычной обстановке, с близкими взрослыми. Она состоит в игнорировании привычных требований и правил и носит характер избегания (в отличие от подросткового кризиса, где нарушение носит характер провокации конфликта). Кроме того, отмечается общая для всех переходных

возрастов эмоциональная неустойчивость. В последние годы понижение сроков начала школьного обучения привело к деформации условий протекания кризиса, что вызвало у некоторых детей растягивание во времени его острой фазы. В последних публикациях К. с. л. называют также «кризисом 6—7 лет» или «предшкольным».

К.Н. Поливанова

Кризис трех лет — возрастной кризис, возникающий при переходе от раннего возраста к дошкольному. Это относительно кратковременный этап онтогенеза (второе полугодие 3-го — первое полугодие 4-го г. жизни), сопровождающийся резкой и кардинальной перестройкой сложившихся личностных механизмов и становлением новых черт сознания и личности ребенка, а также переходом к новому типу взаимоотношений с окружающими. К. т. л. может сопровождаться обострением взаимоотношений с близкими взрослыми (конфликты, негативизм, упрямство), однако это обострение не является главным смыслом кризисной фазы развития или ее обязательным атрибутом. В среднем каждый третий ребенок проходит К. т. л. без симптомов трудновоспитуемое™.

В то же время усиление негативизма и противодействия взрослому в указанном возрасте могут быть следствием педагогической запущенности, ошибок взрослых в воспитании детей, противоречий между повышением требований к ребенку и его объективной неготовностью им соответствовать. В данном случае у ребенка фиксируется невротический кризис (кризис недоразвития).

Позитивными психическими приобретениями детей на этапе нормативного кризиса выступает в большей или меньшей степени осознанное стремление ребенка к психологической эмансипации от взрослого, выделение в самосознании своего собственного Я, своих желаний как отдельных, особых и не всегда совпадающих с желаниями других людей. Это находит свое выражение в формировании и отстаивании своих собственных замыслов (на начальном этапе кризиса — в виде

негативизма, упрямства, дискредитации замыслов, исходящих от взрослого); в учащающихся попытках действовать автономно от взрослого, без его помощи; в обостренной эмоциональной реакции на критику своих собственных, «личных» действий.

Т. В. Ермолова

Младенческий возраст — возрастной период, охватывающий первый год жизни ребенка. М. в., в свою очередь, подразделяется на три этапа: новорожденность, первое полугодие и второе полугодие жизни. Этап новорожденности охватывает первый месяц жизни младенца и по психологическому содержанию представляет собой период подготовки ребенка к эмоциональному, ситуативно-личностному общению со взрослым.

Первое полугодие жизни представляет собой этап эмоционального (ситуативно-личностного) общения ребенка со взрослым, которое в этом возрасте выступает в качестве ведущей деятельности. На этом этапе ребенок овладевает экспрессивно-мимическими средствами общения, входящими в состав комплекса оживления. Основным психологическим новообразованием, складывающимся как продукт ведущей деятельности — ситуативно-личностного общения — являются аффективно-личностные связи младенца с близкими взрослыми. Эти связи служат основой для становления личности ребенка в первом полугодии и залогом его дальнейшего успешного развития. Под влиянием общения со взрослыми в этом возрасте интенсивно развивается познавательная активность младенца, проявляющаяся в интересе к окружающему миру. Ребенок овладевает зрительными, оральными и мануальными познавательными действиями: фиксирует, рассматривает, наблюдает, сосет, трогает губами и языком игрушки, дотрагивается до них руками, и, наконец, научается схватывать предметы.

Акт хватания является началом развития предметно-манипулятивной деятельности и знаменует переход младенца на новый этап — во второе полугодие. На

этом этапе на положение ведущей выдвигается предметно-манипулятивная деятельность. В этом возрасте общение со взрослым преобразуется из ситуативно-личностной формы в ситуативно-деловую, которая «обслуживает» предметно-манипулятивную деятельность. В процессе ситуативно-делового общения ребенок овладевает культурно обусловленными действиями с предметами, появление которых свидетельствует о становлении собственно предметной деятельности, ведущей на следующем возрастном этапе — в раннем возрасте. Основным психологическим новообразованием во втором полугодии выступает активность ребенка как генетически первое личностное образование. Оно проявляется в наличии активной позиции младенца в отношении к окружающим людям, предметному миру и к самому себе.

Если в первом полугодии жизни имелся дефицит эмоционального общения, то во втором полугодии задерживается становление предметно-манипулятивной деятельности и ситуативно-делового общения, что приводит к отклонению в личностном развитии ребенка: пассивности в отношении к людям и предметному окружению, несформированности отношения к себе. При нормальном физическом и психическом развитии младенец во втором полугодии овладевает все более сложными локомоциями: произвольно меняет позу, научается садиться, сидеть, ползать, вставать и делать первые шаги; начинает понимать речь взрослых и произносить первые слова; осваивает простейшие навыки (пьет из чашки, ест с ложки, самостоятельно берет в руку и откусывает хлеб, протягивает ногу или руку при одевании и пр.). Период младенчества завершается кризисом первого года, в котором впервые манифестирует личность ребенка.

С. Ю. Мещерякова

Младший школьный возраст — этап онтогенеза, границы которого (от 6—7 до 10—11 лет) приблизительно соответствуют периоду обучения в начальной школе. Основное содержание социальной ситуации развития в М. ш. в. составляет переход к систематическому школьному

обучению. В М. ш. в. происходит интенсивное формирование основных компонентов учебной деятельности: ребенок учится приобретать знания, овладевает приемами и навыками учебной работы (умение учиться). В ходе усвоения основ научных знаний происходит становление нового уровня познавательных потребностей детей. М. ш. в. является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они приобретают опосредствованный характер, становятся осознанными и произвольными. С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка (Л.С. Выготский). Развитие мышления приводит к качественной перестройке других познавательных процессов, придавая им регулируемый, произвольный характер: «память становится мыслящей, а восприятие — думающим» (Д.Б. Эльконин), внимание превращается в организованный, произвольный процесс. Усвоение в ходе учебной деятельности основ теоретического сознания и мышления ведет к возникновению и развитию таких новообразований М. ш. в. как рефлексия, анализ, внутренний план действий. В этом возрасте качественно изменяется способность к произвольной регуляции поведения, самоконтролю и самоорганизации. Происходящая в период кризиса семи лет «утрата детской непосредственности» (Л.С. Выготский) характеризует новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы, что позволяет ребенку действовать не непосредственно, а руководствуясь сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами, способами поведения. М. ш. в. характеризуется интенсивным усвоением нравственных норм. Для младшего школьника характерен моральный реализм (суждение о нравственной стороне поступка по его результату, без учета мотива) (Ж. Пиаже).

На протяжении М. ш. в. складывается новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого утрачивается, все большее значение для ребенка начинают приоб-

ретать сверстники, возрастает роль детского сообщества. Младший школьник активно приобретает навыки конструктивного социального взаимодействия, его дружеские отношения со сверстниками становятся более интенсивными. В этом возрасте у ребенка формируется достаточно устойчивый статус в системе деловых и личных отношений внутри детского коллектива.

Психическое и личностное развитие ребенка М. ш. в. обеспечивается не только его включением в систематическое обучение. Индивидуальные особенности и способности раскрываются и развиваются также в других видах деятельности, которые активно осваиваются ребенком этого возраста (игра, простейшие трудовые навыки, занятия спортом, искусством и др.). У младшего школьника складывается относительно устойчивая самооценка как ученика и как личности в целом. Для развития адекватной положительной самооценки и чувства собственной компетентности определяющим в М. ш. в. является приобретение умелости в каком-либо виде деятельности. Исследования отечественных психологов и педагогов (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.) показывают, что специально организованное развивающее обучение создает условия для реализации высокого потенциала детей М. ш. в. в усвоении научных знаний и для их общего психического развития.

И. В. Дубровина

Новорожденность — возрастной этап, охватывающий примерно 4–6 недель после рождения ребенка, на котором происходит первичное приспособление к жизни вне утробы матери. К моменту рождения ни один из органов новорожденного не заканчивает своего развития, но, несмотря на незрелость, ребенок располагает определенными возможностями для восприятия внешнего мира. У него достаточно развиты обоняние, тактильная, болевая, температурная, вестибулярная и кинестетическая чувствительность. Уже в первые дни после рождения ребенок обнаруживает способность слышать

и различать звуки по высоте, тембру и громкости, видеть и различать зрительные стимулы по форме, величине, конфигурации, проявляя при этом избирательную чувствительность к воздействиям, исходящим от взрослого человека.

В период Н. происходит подготовка ребенка к общению со взрослыми людьми. При правильном воспитании со 2 — 3-й недели возникает слуховое и зрительное сосредоточение, легче всего вызываемые обращением взрослого человека, но проявляющиеся и при воздействиях предметов. В конце первого — начале второго месяца появляется первая «социальная» улыбка в ответ на обращение взрослого, которая знаменует конец периода Н.

Благополучное течение периода Н. зависит от степени развития плода к моменту рождения, наличия или отсутствия воздействия вредоносных факторов во время беременности, родов, от условий воспитания. Главное условие воспитания на этом этапе — создание атмосферы любви и заботы, для чего необходимо быстро реагировать на все признаки дискомфорта ребенка, часто брать его на руки, ласково разговаривать, устанавливать контакт взглядов.

С. Ю. Мещерякова

Подростковый возраст — период онтогенеза, занимающий промежуточное положение между детством и юностью (приблизительно от 11 — 12 до 15 — 16 лет). В некоторых психологических исследованиях П. в. отождествляется с периодом пубертата, т.е. периодом полового созревания, так как в анатомо-физиологическом аспекте связан с интенсивным половым созреванием. Эмоциональная нестабильность, свойственная этому возрасту, связана, в частности, и с перестройкой гормональной системы, а также с генерализованными процессами возбуждения и торможения, так как нервная система в этот период не в состоянии выдерживать большие и длительные нагрузки. Половое созревание приводит к возникновению полового влечения, часто неосознанного, а также новых переживаний.

Характерным признаком этого периода является повышенный интерес к себе, своим способностям, к своим чувствам. Развитие рефлексии, осознание своих индивидуальных качеств, стремлений и ценностных ориентации приводит к формированию нового уровня самосознания и самооценки подростков, что является одним из наиболее важных новообразований этого периода. В то же время осознание собственной уникальности, идентичности, а также свойственное этому возрастному периоду сравнение себя с окружающими (сверстниками и взрослыми) приводит к неустойчивости самооценки, амбивалентному отношению к себе. П. в. — период интенсивного формирования нравственных понятий, представлений, убеждений, принципов. В это время резко возрастает ценность для подростка коллектива сверстников, развивается устойчивая потребность в общении с ними.

Важной характеристикой этого периода является формирующееся у младших подростков чувство взрослости как субъективное переживание готовности стать самостоятельным. Отчасти переоцениваемая готовность приводит к частым конфликтам, но последние имеют и положительный смысл, т.к. провоцируют у подростка необходимость более адекватно отнестись к своему месту среди других. В целом для П. в. характерно относительное преобладание процесса индивидуализации по сравнению с присутствующими предыдущему возрастному периоду адаптационными процессами.

Среди негативных компонентов П. в. отмечается увеличение конфликтности поведения, стремление к полной эмансипации от близких взрослых, снижение успешности учебных занятий. Эмоциональная неустойчивость, резкие изменения в поведении, колебания самооценки, так же как и социальная неопределенность этого периода могут приводить и к маргинализации подростков, поискам собственной культуры, стиля поведения и общения, отличающихся как от детских норм, так и от норм и правил взрослых. Возможно и развитие защитной агрес-

сии, как реакции на давление взрослых. При неблагоприятных условиях в этот период могут развиваться так наз. отклоняющееся (девиантное) поведение, различные невротические комплексы.

К. Н. Поливанова

Ранний возраст (синоним: дошкольный возраст) — стадия психического развития ребенка, охватывающая период от 1 года до 3 лет. Основные отличительные особенности психических процессов в Р. в.: их зависимость от наглядной ситуации; функционирование в неразрывной связи с практическими действиями; аффективный характер направленности на познание окружающего мира. Ведущей деятельностью в Р. в. является овладение предметными действиями: культурно фиксированными способами употребления предметов. Ребенок усваивает их постоянное значение, функции и то, как ими следует действовать. Становление предметных действий происходит при усвоении детьми образцов использования вещей утилитарного назначения (ложка, чашка, расческа и пр.), в игре с дидактическими игрушками (конструкторы, мозаики, пирамидки и пр.) и в процессуальной игре с сюжетными игрушками. Формирование предметных действий неотделимо от общения ребенка со взрослым, которое выступает на данном этапе развития как ситуативно-деловое. Микропериодизация Р. в.: 1) этап доречевого развития (от 1 года до 1,5 лет); 2) этап речевого развития (от 1,5 до 3 лет).

Основные линии психического развития детей в Р. в.: 1. Развитие ходьбы, локомоций, мелкой моторики, расширяющих возможности познания окружающего мира. 2. Развитие ситуативно-делового общения со взрослыми. 3. Развитие когнитивных процессов: рост устойчивости внимания, увеличение объема памяти и постепенное высвобождение ее от опоры на восприятие; усвоение сенсорных эталонов, таких как геометрические формы, цвета, величины, звуки; совершенствование наглядно-действенного и зарождение наглядно-образного мышления; формирование целенаправленной деятельности;

становление процессуальной игры. 4. Овладение пассивной и активной речью. 5. Развитие аффективной и волевой сферы: усиление настойчивости в деятельности, появление стремления достичь в ней результата. 6. Становление общения со сверстниками. 7. Формирование самосознания: появление знаний о своих возможностях и способностях, конкретной самооценки, гордости за достижения в предметной деятельности; становление половой идентификации.

Роль опыта, приобретаемого детьми в Р. в., для дальнейшего психического развития: овладение предметной деятельностью, речью, общением со взрослыми и сверстниками закладывают основы наглядно-образного мышления, умения действовать во внутреннем плане, творческого воображения и фантазии, овладения социальными навыками, появления новых познавательных и коммуникативных потребностей, способствуют формированию более глубоких знаний о себе.

Л. Н. Галигузова

Старость — заключительный период человеческой жизни, условная граница которого с периодом зрелости связана с отходом человека от непосредственного участия в производительной жизни общества. Подобно другим возрастным периодам жизни, С. представляет собой сложный феномен, детерминируемый не только биологическими, но и культурно-историческими факторами. Известна значительная вариативность сроков наступления и длительности периода С, а также места и роли пожилых и престарелых людей в обществах с разным типом культуры и уровнем социально-экономического развития. Согласно принятой геронтологами периодизации, в современном индустриально развитом обществе выделяются пожилой возраст (60—75 лет), старческий возраст (75—90 лет) и возраст долгожителей (90 лет и выше). Однако определение достижения С. по хронологическому возрасту не всегда оправданно из-за огромных индивидуальных различий в появлении признаков старения, выражающихся в постепенном

снижении функциональных возможностей человека.

Помимо прогрессирующего ослабления физических сил и здоровья, старческий возраст характеризуется и собственно психологическими изменениями: отмечается тенденция к интеллектуальному и эмоциональному «уходу» из сферы общественной жизни в переживание внутреннего мира, осмысление и оценка прожитой жизни, сокращение или потеря психологического будущего. При этом в большей или меньшей степени может утрачиваться гибкость во взаимоотношениях с окружающими и нарастать ригидность взглядов, а некоторому обеднению эмоциональной сферы может сопутствовать усиление депрессивных тенденций, обидчивости и ранимости в общении. Заметное увеличение времени реакции (т.е. временного интервала между предъявлением какого-либо сигнала и началом ответа на него испытуемого) считается наиболее общим и универсальным признаком начала старения. Однако данные о постепенном ослаблении по мере старения процессов восприятия и возможностей двигательной сферы сочетаются с весьма неоднозначной картиной изменений в области интеллекта, памяти и других высших психических функций. Постепенное снижение умственной работоспособности и опережающее ослабление оперативной памяти по сравнению с ясностью воспоминаний далекого прошлого (явления «дальней реминисценции» и автобиографической памяти) практически бесспорны. В то же время ухудшение результатов в интеллектуальных тестах может объясняться не столько снижением собственно мыслительных возможностей, сколько особенностями мотивации пожилых и старых людей, в частности, утратой ими интереса к обычно используемым заданиям формально-логического типа и перерождением на иное смысловое содержание, практически не затрагиваемое классическими тестами.

Многие пожилые люди не только достаточно долго сохраняют высокий интеллектуальный потенциал, работоспособность и профессиональную компетент-

ность, но и достигают вершин подлинной мудрости. Появление мудрости — особого феномена интеллектуального развития, открывающего перед человеком «сферу знаний о фундаментальных жизненных законах и реалиях» (П. Балтес, Э. Эриксон), — служит важным аргументом против сведения содержания С. к процессам инволюции, т.е. психологического угасания и регресса. Накопленные современной наукой данные позволяют рассматривать С. как качественно своеобразный отрезок онтогенеза, на протяжении которого развитие человека продолжается, хотя и в особой форме, существенно отличающейся от процессов развития в детстве. Вопреки распространенным представлениям показано, что значительная часть людей пенсионного возраста сохраняет профессиональные качества, достаточно высокую работоспособность и стремление к активной деятельности. О значительном потенциале поздних периодов человеческой жизни говорят также известные факты высокой творческой продуктивности отдельных ученых, представителей искусства и других профессий не только в пожилом, но и в старческом возрасте.

Неправомерно, таким образом, связывать с периодом С. только регрессивные явления. С. может рассматриваться и как период личностного развития. В современной науке наиболее разработанная психологическая концепция С. как особого самоценного периода человеческой жизни принадлежит Э. Эриксону. Согласно его теории психосоциального развития личности, С. знаменует достижение мудрости и чувства удовлетворения, полноты жизни и исполненного долга, высший уровень личностной интеграции в случае позитивного осуществления предшествующих возрастных стадий. Если, напротив, главнейшие задачи предшествующих возрастных этапов не были реализованы, то С. сопровождается разочарованием и ощущением бесполезности прожитой жизни, отчаянием и страхом смерти. В качестве актуальных для современного общества проблем психологии С. активно изучаются личностные свойства стареющего человека и вли-

яние на него таких факторов как характер семейных отношений, сохранение привязанностей, возможности посильной занятости и др. Установлено, что сужение сферы общения, круга интересов, падение социальной и физической активности не только сами являются результатом старения, но и, в свою очередь, значительно ускоряют этот процесс. Современная наука ставит проблему создания средств и условий для активной, полноценной жизни в пожилом и преклонном возрасте, необходимости подготовки человека к наступлению С.

Способность выполнять посильную работу и достаточная занятость, дающие пожилому человеку возможность чувствовать себя полезным для окружающих, составляют основные условия психологического благополучия в поздние периоды жизни. Установлено также, что происходящее в силу объективных причин сужение социальных контактов у лиц пожилого возраста не означает утраты ими потребности в тесных эмоциональных связях, а бытующие в житейском сознании представления об «эмоциональном уходе» как общей особенности всех престарелых людей безосновательны.

Г. В. Бурменская

Юность — возрастной период в развитии человека, соответствующий переходу от подросткового возраста к периоду самостоятельной взрослой жизни (зрелости). Хронологические границы Ю. определяются в психологии по-разному. Наиболее часто исследователи выделяют раннюю Ю., т.е. старший школьный возраст (от 15 до 18 лет), и позднюю Ю. (от 18 до 23 лет), которую иногда называют также периодом молодости. К концу юношеского периода завершаются процессы созревания организма человека: рост тела, формирование костно-мышечной системы, половое созревание, а также наиболее поздние по времени процессы нейрофизиологического оформления центральной нервной системы; приобретают определенность черты лица и внешнего облика в целом. В то же время степень личностной зрелости юношей и де-

вушек в этом периоде еще значительно уступает степени зрелости организма. Психологическое содержание этого этапа связано с развитием самосознания, решением задач личностного и профессионального самоопределения, началом вступления во взрослую жизнь.

В ранней Ю. большое место в жизни юношей и девушек занимает учебно-профессиональная деятельность, тесно связанная с разнообразными формами общения. На этой основе у молодежи формируются познавательные и профессиональные интересы, способность строить жизненные планы. В периоде поздней Ю. часть молодежи продолжает обучение в высшей школе, но большинство юношей и девушек в той или иной форме приобщаются к труду, т.е. к собственно производительной жизни общества. Этот значительный шаг на пути к самостоятельности (в том числе и материальной) отмечает условную границу Ю. с периодами взрослой жизни. В целом для Ю. характерно относительное преобладание процессов интеграции, вхождения в жизнь общества, по сравнению с присущими подростковому возрасту явлениями индивидуализации.

Развитие многих психических функций человека (внимание, сенсомоторные реакции, некоторые виды памяти и др.) к концу Ю. достигает своих максимальных показателей. В то же время ряд наиболее сложных психических процессов, включая мышление, продолжает свое развитие. Согласно теории Ж. Пиаже, в юношеские годы происходит важный процесс диверсификации интеллектуальных способностей, т.е. их дифференциации и специализации. Суть этого процесса состоит в качественном совершенствовании формально-операциональных структур интеллекта применительно к той конкретной сфере деятельности, которой юноша или девушка овладевают в рамках выбранной профессии или специальности. Однако на практике процесс образования формально-операциональных структур нередко заметно растягивается, и в результате овладение гипотетико-дедуктивным способом рас-

суждения, логика комбинаторного анализа и другие важнейшие интеллектуальные способности, базирующиеся на формальных операциях, появляются не к 14—15 годам, а между 15 и 20. Существенно, что высшие проявления интеллекта человека обычно отмечаются в области его профессиональной деятельности.

В юношеском возрасте в значительной степени преодолевается свойственная предшествующим возрастным этапам зависимость от взрослых (как психологическая, так и материальная) и утверждается самостоятельность личности. В подобной автономии (эмансипации) выделяют поведенческий, эмоциональный, моральный и ценностный аспекты, иначе говоря, потребность и право юноши на самостоятельные поступки, собственные привязанности и взгляды, не обязательно совпадающие с мнениями и ценностями родителей (И.С. Кон). Эмансипация не означает утраты прежних эмоциональных связей и привязанностей к близким, но предполагает серьезную перестройку взаимоотношений с родителями, иное положение в семье, я во многих случаях — и фактическое начало жизни вне защитного круга родительской семьи. Недостаточный учет родителями закономерного характера процессов эмансипации юношей и девушек составляет одну из наиболее распространенных ошибок в воспитании и может служить источником взаимного отчуждения и других болезненных проблем. В свою очередь, способность молодого человека вести полноценную самостоятельную жизнь, требующую ответственного поведения и инициативы, служит одним из важных признаков не только успешной социальной адаптации, но и позитивного хода его личностного развития в целом.

В Ю. сохраняется тенденция предшествующего (подросткового) возраста к особой значимости общения со сверстниками и участия в разнообразных молодежных организациях и неформальных группах. Однако содержание и характер контактов видоизменяются. Наряду с сохранением большой роли коллективно-групповых форм общения в отношениях

со сверстниками, нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей. Особое место начинают занимать дружба, любовь, т.е. взаимоотношения, основанные не только на общности интересов и увлечений, но и на психологической и сексуальной близости. Способность устанавливать такого рода отношения, согласно теории Э. Эриксона, составляет важное звено в цепи психологических новообразований поздней Ю. и периода молодости (18—25 лет). Оно возникает на основе успешного разрешения конфликтов самосознания и выработки устойчивой личной и социальной идентичности.

Ю. — напряженный период формирования нравственного сознания, ценностных ориентации, устойчивого мировоззрения, выбора гражданской позиции личности. Поиск своего пути в жизни и обретение собственной системы ценностей и убеждений предполагает интенсивное личное общение, процесс сопоставления своих взглядов с мнениями родителей, друзей, сверстников, представителей различных социальных и профессиональных групп. Для этого возраста характерны проявления юношеского максимализма в критическом оценивании того общества, которое молодые люди принимают в наследство от старших поколений, поиск собственных идеалов и способов их конкретного воплощения в реальной жизни. Ответственные и сложные задачи, стоящие перед человеком в юношеском возрасте, когда его собственный жизненный опыт крайне мал, при неблагоприятных общественных или микросоциальных условиях могут приводить к острым психологическим конфликтам и глубоким переживаниям, к кризисному протеканию Ю., а также к разнообразным отклонениям в поведении юношей и девушек от предписываемых общественных нормативов. Наиболее подробное описание основных проявлений «обыденной психопатологии юношеского возраста» — формирования негативной идентичности или ее «размывания» (диффузия идентичности), самоизоляции, неспособности к продуктивной работе и др. — содержится в работах Э. Эриксона.

Г. В. Бурменская

Индивидуальные особенности психического развития и практические задачи психологии развития

Амбивалентность поведения ребенка [лат. *ambi* — вокруг, около, с обеих сторон + *valens* (*valentis*) — крепкий, прочный, влиятельный] — индивидуальный и возрастной вариант конфликтного поведения ребенка по отношению ко взрослому, характеризуемый борьбой положительных и отрицательных тенденций. Возникает в раннем возрасте и проявляется в процессе коммуникативной деятельности. Феномен А. п. р. экспериментально изучен в контексте концепция генезиса коммуникативной деятельности применительно к указанному возрасту. А. п. р. представляет собой целостный синдром, который проявляется влокомощиях детей, их эмоциональном состоянии, практических и аффективных связях с окружающими людьми, а также в характере ответа детей на воздействия взрослых: одновременном стремлении к взрослому и движении от него; робости, неуверенности, тревоге, плаче, в сочетании с интересом и положительным отношением к взрослым; отсутствии ситуативно-делового общения, характерного для этого возраста, низком уровне развития предметной деятельности; яркой избирательности во взаимоотношениях со взрослыми с преобладанием эмоционального общения в ущерб предметному взаимодействию. Феномен А. п. наблюдается примерно у трети детей, посещающих ясли. В основе А. п. лежит конфликт между потребностью ребенка в общении со взрослым и отсутствием у него средств для установления контактов с окружающими людьми.

Одной из причин возникновения А. п. являются особенности семейного воспитания ребенка на первом году жизни, которое отличается гипертрофией эмоциональных связей между ребенком и взрослым и препятствует формированию практических контактов.

Л. Н. Галигузова

Асинхронии психического развития (греч. *a* — не, без + *synchronos* — одновременный) — понятие, введенное известным немецким психиатром и психологом Э. Кречмером для характеристики нарушения сроков и темпа полового и психического созревания, при котором нарушается гармония в созревании разных систем и оно становится дисгармоничным, диссоциированным. В рамках А. п. р. описываются акселерация (ускорение развития), ретардация (замедление развития), а также высвобождение и фиксация ранних онтогенетических форм нервно-психического реагирования по механизмам возрастной дисфункции созревания, основой которых является переходящая физическая незрелость.

При акселерации развития у детей появляются отчетливые признаки психической неустойчивости и дисгармонии. Появляются склонность к фантазированию, мудрствованию, сочетание повышенной сензитивности в отношении собственных переживаний и интересов с определенной черствостью к другим, застенчивости и тормозимости — с развязностью и самоуверенностью. Часты реакции протеста

вследствие невыносимости опеки, гипертрофированного стремления к самостоятельности. Возникают рудименты дисморфофобических образований. Наблюдаются проявления эмоциональной неустойчивости: лабильность аффекта, нерезко выраженные немотивированные колебания настроения.

Ретардация развития может быть тотальной (общее психическое недоразвитие) и парциальной, проявляющейся в синдромах психического инфантилизма. В последнем варианте речь идет о личностной незрелости, преимущественно с отставанием в развитии эмоционально-волевой сферы, сохраняющей черты, свойственные детям более младшего возраста. Клиническая картина здесь складывается из несамостоятельности, повышенной внушаемости, стремления к получению удовольствия как основной мотивации поведения, преобладания игровых интересов в школьном возрасте, беспечности, несформированности чувства долга, неумения сдерживать непосредственные проявления чувств, неспособности к волевому напряжению, к преодолению трудностей. На фоне общей акселерации задержка физического и сексуального развития стала особенно острой проблемой. Инфантильные подражки среди акселерированных сверстников сильнее ощущают свою неполноценность.

Ретардации одних свойств нередко сопутствует акселерация других, что создает картину сложной А. п. р. По наблюдениям В.А. Гурьевой, наиболее драматичны те формы диссоциированных асинхроний созревания (ускорение полового развития в сочетании с психической ретардацией), которые сочетаются с грубыми нарушениями социально-психологических условий жизни ребенка (инфантилизирующее неправильное воспитание в виде жесткой гиперопеки с полным подавлением всякой самостоятельности и индивидуальности). В этих случаях достоверно чаще наблюдается формирование патологических влечений и сексуальной агрессии. По П.К. Ушакову, А. п. р. наиболее полно раскрываются в периоды возрастных кризисов, со времени которых ча-

сто начинается формирование новых качеств психики индивидуума.

В.Я. Гиндикин

Аффект неадекватности [лат. affectus — душевное волнение, страсть; adaequatus — приравненный] — неадекватная аффективная реакция ребенка на неудачу в достижении поставленной цели, проявляющаяся в формах повышенной обидчивости, упрямства, негативизма, замкнутости, заторможенности и т.п. (термин введен М.С. Неймарк). В основе А. н. лежат отрицательные аффективные переживания, возникающие в результате неудовлетворенности каких-либо жизненно важных для ребенка потребностей или конфликта между ними. Чаще всего они возникают в случае, когда не удовлетворяются притязания ребенка в области, имеющей для него существенное значение, причем невозможность удовлетворения притязаний связана с отсутствием достаточных способностей в значимой области. Уровень притязаний ребенка основывается, как правило, на возникшей в предшествующей жизни неадекватной самооценки. Эта самооценка стала для него привычной, и он не может снизить свой уровень притязаний, не нанося при этом урона самооценке. Расхождения между уровнем притязаний и реальными возможностями ребенка приводит к внутреннему неосознаваемому конфликту. Признать свою несостоятельность — значит для ребенка пойти вразрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить. Отсюда возникает неадекватная реакция ребенка на свой успех: он либо отвергает сам факт успеха, либо объясняет его не соответствующими действительности причинами. Ни в коем случае не желая допустить в сознание что-либо способное поколебать самооценку, ребенок стремится объяснить успех не своей несостоятельностью, а чем-либо другим. В результате возникает неадекватная реакция, проявляющаяся в форме аффективного поведения. Аффективная реакция выступает в этом случае как защитная, позво-

ляющая ребенку в случае неуспеха не снижать самооценку и уровень притязаний, то есть неадекватная реакция позволяет ребенку не допустить в сознание собственную несостоятельность.

Н.Н. Толстых

Аффективный ребенок [лат. affectus — душевное волнение, страсть] — ребенок, демонстрирующий аффективное поведение в результате наличия у него отрицательных аффективных переживаний.

А.Л. Венгер

Близнецы — два или более ребенка, родившиеся от одной многоплодной беременности. Наиболее часто рождаются двойни. Реже — тройни, четверни и т.д. Так наз. идентичные Б. (монозиготные) развиваются из одной оплодотворенной зиготы в результате ее расщепления на два или более самостоятельных развивающихся далее эмбрионов. Неидентичные Б. (полизиготные) развиваются из двух, трех и т.д. одновременно оплодотворенных зигот. Идентичные Б. обладают одинаковым генотипом. Они обнаруживают как внешнее, так и внутреннее (психическое) сходство. Идентичные Б. всегда одного пола. Неидентичные Б. являются носителями различной наследственности, т.к. генотипично они могут нести в себе разные сочетания наследуемых свойств. У этих Б. могут обнаруживаться значительные внешние и психологические различия. Неидентичные Б. могут быть как одного, так и противоположных полов.

Окружающие люди и, особенно, семья нередко ожидают от близнецового сообщества единообразия, что может сформировать у детей зависимость друг от друга, ослабить развитие их самостоятельности и воли. Закрытое общение в близнецовой группе может стать причиной задержки психического развития детей. Тесно взаимодействуя, Б. научаются понимать друг друга, исходя из ситуации, не утруждая себя вразумительными объяснениями своих игровых и реальных побуждений. Речевое развитие может также терять свой темп и искажаться, т.к. близнецовая группа может идти по линии наименьшего со-

противления, постепенно изобретая так наз. автономную речь, понятную только самим Б. Вслед за задержкой речевого развития может происходить задержка и остальных познавательных процессов. Учитывая социальные провокации, которые вызывает «феномен близнецов», следует уделять специальное внимание индивидуальному общению с каждым из Б. для создания благоприятных условий развития, независимого от другого Б. Идентичные и неидентичные Б. имеют выраженные различия в своих психологических особенностях. Идентичные Б., имея общий генотип, сами по себе тяготеют друг к другу в силу схожести реакций на внешний мир, схожести своих потребностей, а также форм физической активности и психической деятельности. Идентичность соединяет этих Б. внутренними психологическими основаниями. Неидентичные Б. чаще тяготеют к индивидуализации, к подтверждению своей уникальности, они стремятся утвердить свою самость, свое «Я», при этом у них могут формироваться отчужденные отношения между собой. Важно создать условия для воспитания у всех Б. чувства личности, уникальности, но так же важно воспитывать у Б. братские и сестринские отношения. При развитии уникальности каждого следует воспользоваться даром самой природы и воспитать дружные пары, тройни и т.д. Важно, чтобы единые по факту рождения Б. прошли по жизни, оказывая друг другу поддержку, независимо от того, идентичные они или неидентичные по факту своего рождения.

В.С. Мухина

Вербализм [лат. verbalis — словесный] — психологический синдром, складывающийся в дошкольном возрасте и характеризующийся резким преобладанием развития вербальной сферы (устной, а иногда и письменной речи, словесной памяти) над другими сторонами психического развития ребенка. В. был впервые описан Л.С. Выготским на материале умственно отсталых детей, компенсаторное обучение которых строилось целиком в речевой форме. Однако В. может сформироваться и у нормального ребенка, если

взрослые, озабоченные его умственным развитием, сосредоточивают свои усилия исключительно на вербальной сфере (учат с ребенком большое количество стихов, заботятся о расширении его словарного запаса, очень рано начинают учить его читать и писать и т.п.), не уделяя внимания тем формам детской деятельности, которые наиболее существенны для общего психического развития. В дошкольном возрасте ребенок с В. часто оценивается окружающими как «вундеркинд», однако в процессе школьного обучения выявляется недостаточность развития мышления, произвольности, познавательных мотивов. В конечном итоге это обычно приводит к неуспеваемости и конфликтам ребенка (а часто и его родителей) с социальным окружением. В. является психопатизирующим психологическим синдромом. Он ведет к нарушениям общения со сверстниками, порождает неадекватно завышенную самооценку и личностный инфантилизм. Коррекция В. представляет собой очень серьезную психологическую проблему, поскольку требует восполнения глубоких и многочисленных пробелов в психическом развитии ребенка.

А.Л. Венгер

Гиперопека (синоним: гиперпротекция) [греч. *huper*— над, сверх] — стиль воспитания и взаимоотношений в семье, при которых ребенка чрезмерно опекают и контролируют. При этом подавляется его самостоятельность и инициатива, замедляется развитие личности. Воспитание в условиях Г. может приводить к повышенному уровню эгоцентризма и к необратимым нарушениям в виде личностного инфантилизма, отсутствия ответственности, снижения социальной адаптации.

А.Л. Венгер

Пшерсоциальность [греч. *huper* — над, сверх + лат. *socialis* — общественный] — 1) Форма поведения, определяемая повышенным уровнем конформности, стремлением к соблюдению всех предписанных норм и правил поведения, в первую оче-

редь — формальных. 2) Психологический синдром, складывающийся в подростковом возрасте и характеризующийся внешне высоко конформным поведением, призванным обеспечить подростку успех у окружающих и их внимание. Как правило, Г. складывается на основе позитивного самопредъявления. При Г. межличностная ситуация развития определяется высокой включенностью подростка в социальные структуры — молодежные движения и организации, просоциальные неформальные группы и т.п. (литературным примером может служить Тимур из повести А. Гайдара «Тимур и его команда»). Главные особенности психологического профиля — высокая потребность во внимании к себе (демонстративность) и самосознание «образцового члена общества». Вместе с тем, часто наблюдается парадоксальное вкрапление в этот образ элементов демонстративного нигилизма. Прогноз дальнейшего развития при Г. благоприятен, однако иногда она может препятствовать полноценной самореализации личности, раскрытию ее творческого потенциала.

А.Л. Венгер

Пшоопека (синоним: гипопротекция) (греч. *huro* — внизу, снизу, под) — стиль воспитания и взаимоотношений в семье, при которых ребенок оказывается предоставлен самому себе, лишен необходимых ему внимания и заботы. Г. приводит к серьезным нарушениям в развитии личности ребенка, являясь одной из частых причин, порождающих впоследствии девиантное поведение, трудности в построении собственной семьи, правонарушения и т.п.

А.Л. Венгер

Госпитализм [нем. *hospital* — лечебное учреждение] — в буквальном смысле, совокупность психических и соматических расстройств, обусловленных длительным пребыванием ребенка в больничном стационаре в отрыве от близких людей и дома. Понятие Г. ввел в оборот австро-американский психоаналитик Р. Шниц в 1945 г., исследовавший его причины и проявления и последствия у младенцев и

детей, долго находившихся в больницах. По Р. Шпицу, Г. младенческого и детского возраста обуславливается преимущественно разлукой с матерью. К симптомам Г. он относил замедление психического и физического развития, отставание в овладении собственным телом и языком, пониженный уровень адаптации к окружению, ослабленную сопротивляемость к инфекциям и т. д. Последствия Г. являются долговременными и зачастую необратимыми. В тяжелых случаях Г. приводит к смерти. Явления Г., по Р. Шпицу, возникают в различных заведениях, где уход за детьми и их воспитание осуществляются при полном или частичном отсутствии матери, и в условиях семьи, где матери не любят своих детей или не уделяют им должного внимания.

В. И. Овчаренко

Готовность к школе психологическая (синоним: школьная зрелость) — комплекс психических качеств, необходимых ребенку для успешного начала обучения в школе. Включает следующие составляющие: 1) мотивационную готовность — положительное отношение к школе и желание учиться; 2) умственную или познавательную готовность — достаточный уровень развития мышления, памяти и др. познавательных процессов, наличие определенного запаса знаний и умений; 3) волевую готовность — достаточно высокий уровень развития произвольного поведения; 4) коммуникативную готовность — способность устанавливать отношения со сверстниками, готовность к совместной деятельности и отношение ко взрослому как к учителю.

Е. О. Смирнова

Девиантное поведение детей и подростков [лат. *deviatio* — отклонение] — поступки и действия, не соответствующие ожиданиям и нормам, которые фактически сложились или официально установлены в данном обществе. В детской и подростковой психологии заключение о Д. п. требует осторожности, ибо: 1) суждение о нем выносятся взрослые, в силу различных причин так или иначе находящиеся в оппозиции к детству и психосоциаль-

ным издержкам развития; 2) критериями для суждения о Д. п. часто являются нормы и ожидания ближайшего окружения, от которого ребенок прямо зависим и в котором права ребенка не соблюдаются или попираются. Хотя в формировании Д. п. могут участвовать и психические нарушения или расстройства, целесообразно избегать односторонней психиатризации понятия Д. п. и связанного с ним психиатрического этикетирования.

В. Е. Каган

Дезадаптация школьная [фр. *des* — от, раз + лат. *adaptare* — приспособлять] — невозможность школьного обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых данному конкретному ребенку той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует. Наиболее часто проявляется в невозможности обучения ребенка по программе, адекватной его способностям, а также в поведении, не согласующимся с принятыми дисциплинарными нормами. Выделяются следующие факторы, способствующие Д. ш.: (1) школьный (отсутствие индивидуального подхода к ребенку, неадекватность воспитательных мер, отсутствие своевременной помощи ученику, проявления неуважения к нему и др.); (2) семейный (неблагоприятная материально-бытовая, эмоциональная ситуация в семье, алкоголизация родителей, заброшенность ребенка или, наоборот, гиперопека и т. п.); (3) микросоциальный (негативное влияние окружения, легкость добывания денег, доступность алкоголя и наркотиков и т. д.); (4) макросоциальный (деформация общественных и нравственных идеалов, примат обогащения над самореализацией, обстановка и пропаганда насилия, вседозволенности и т. п.); (5) соматический (тяжелые и хронические физические заболевания, уродства, нарушения двигательной сферы, слуха, зрения, речи); (6) психический (различные проявления психических нарушений, акцентуаций и патологии личности, патологическое протекание возрастных кризов, задержки психического развития и др.). Нередко Д. ш. возникает

уже с самого начала школьного обучения в результате отсутствия у ребенка психологической готовности к школе.

Д. ш. препятствует полноценному развитию личности ребенка и реализации его способностей. Ее следствиями являются повышение тревожности и другие эмоциональные отклонения, снижение самооценки ребенка, нарушение его социальных контактов. При продолжительном течении Д. ш. развиваются различного рода психогенные расстройства (неврозы и др.). Мультифакторный характер причинности и многообразие форм проявления Д. ш. требуют для ее коррекции и профилактики комплексного междисциплинарного подхода.

А.А.Северный

Демонстративный нигилизм [лат. demonstrare — показывать; nihil — ничто] — психологический синдром, складывающийся в подростковом или юношеском возрасте и проявляющийся в том, что подросток создает себе специфический имидж «оригинала», не признающего общепринятых стандартов. Межличностная ситуация развития при Д. н. характеризуется открытой или скрытой полемикой подростка с его окружением (включая как взрослых, так и сверстников). Конфликты на бытовом уровне, типичные для негативного самопредъявления, на основе которого обычно складывается Д. н., уступают место конфликтам на уровне идеологии, системы ценностей, стиля жизни. Доминирующей чертой психологического профиля при Д. н. является высокий уровень демонстративности в сочетании с самосознанием «нигилиста», чья заметность в обществе достигается экстравагантностью и демонстративным противопоставлением себя окружающим. Однако нарушение общепринятых стандартов почти никогда не доходит до степени девиантного поведения. Обычно как взрослые, так и сверстники, окружающие подростка, обращают повышенное внимание на эпатажные проявления «нигилиста», не замечая ничего, кроме них. Такая реакция социального окружения способствует фиксации специфических

особенностей самосознания, характерных для этого психологического синдрома. Прогноз при Д. н. относительно благоприятен, хотя в отдельных случаях возможно опасное экспериментирование с алкоголем, наркотиками или в сексуальной сфере. При коррекции Д. н. большую пользу оказывает участие подростка в группе общения, помогающее ему сменить принятую им роль.

А.Л.Венгер

Диагноз психологический (в психологии развития) [греч. diagnosis — распознавание, определение] — установление индивидуально-психологических характеристик и особенностей ребенка. Симптоматический (или эмпирический) диагноз ограничивается констатацией определенных особенностей или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Л.С. Выготский отмечал, что такой диагноз не является собственно научным, ибо установление симптомов никогда автоматически не приводит к полному диагнозу. Важнейшим элементом научного Д. п. является выяснение в каждом отдельном случае того, почему в поведении обследуемого обнаруживаются данные проявления, каковы причины наблюдаемых особенностей и каковы их возможные следствия для детского развития. Диагноз, учитывающий не только наличие определенных особенностей (симптомов), но и причину их возникновения, называется этиологическим. Высший уровень Д. п. — это типологический диагноз, заключающийся в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности. Диагноз неразрывно связан с прогнозом. По Л. С. Выготскому, содержание прогноза и диагноза совпадают, но прогноз требует умения настолько понять «внутреннюю логику самодвижения» процесса развития, чтобы суметь на основе имеющейся картины настоящего предвосхитить путь последующего развития. Дальнейшая разработка теории Д. п. в настоящее время является одной из наиболее важных задач отечественной психодиагностики.

Е. И. Морозова

Зависимость (в психологии развития) — повышенная привязанность ребенка к взрослому. Понятие З. разрабатывалось в рамках неопсихоаналитического подхода к интерпретации взаимоотношений ребенка раннего возраста с матерью. Индивид ведет себя зависимым образом каждый раз, когда показывает, что другие люди удовлетворяют и подкрепляют его. В американской психологии акцентируется стремление ребенка к вниманию, близости и одобрению взрослых как таковым, а не к удовлетворению других потребностей. Различают инструментальную и эмоциональную З.

Многие авторы включают в понятие З. поиски физического контакта; стремление быть поблизости; поиски внимания; поиски оценки и одобрения; протест против разлуки; поиск помощи; задавание вопросов — хотя мотивы двух последних видов поведения трудно толковать однозначно. Критерием может служить тот факт, что зависимый ребенок в действительности не нуждается в помощи или информации самими по себе и они служат для него средством для контактов со взрослыми.

Основные проблемы, которые рассматриваются в связи с зависимым поведением: значение для появления З. как социальных и индивидуальных характеристик матери, так и индивидуальных характеристик ребенка; особенности диадического общения: стиль взаимоотношений матери и ребенка, собственная активность ребенка и его воздействие на мать, как мать понимает ребенка и как ребенок управляет поведением матери. Обсуждаются и проблемы разлуки с матерью, характер привязанности, влияющие на развитие зависимого поведения.

Я. Н. Авдеева

Интеллектуализм (в психологии развития) [лат. intellectus — разумение, понимание] — психологический синдром, складывающийся в дошкольном возрасте и проявляющийся в опережающем возрастном развитии словесно-логического мышления при отставании в развитии образной и эмоциональной сфер психики. Основой для возникновения И. является

воспитание, ориентированное на раннее умственное развитие ребенка и раннее начало обучения школьного типа (дома или в различных центрах умственного развития дошкольников). Представленность «дошкольных» видов деятельности (игры, рисования, конструирования) оказывается существенно меньшей, чем у других детей, что и приводит к отставанию в развитии эмоциональной сферы и образных форм познания. В дальнейшем ребенок уже сам стремится к интеллектуальным занятиям, в которых его достижения наиболее высоки, и избегает тех видов деятельности, в которых он неуспешен. Это еще более усиливает дисгармоничность его психического развития.

Как правило, школьные успехи детей с И. достаточно высоки (хотя иногда возникают трудности в учебных предметах, требующих развитых образных представлений, — геометрии, физике). Вместе с тем, односторонность психического развития этих детей часто приводит к нарушениям общения со сверстниками. В младшем школьном возрасте эти нарушения могут отчасти компенсироваться успешно складывающимися отношениями со взрослыми и старшими детьми. Однако в подростковом возрасте, в связи с типичной для него особо высокой потребностью в общении со сверстниками, у детей, страдающих И., нередко наблюдаются состояния выраженного эмоционального дискомфорта. Для коррекции И. большое значение имеет формирование у ребенка средств общения (в частности, в психологических группах общения).

А.Л. Венгер

Инфантилизм личностный [лат. infantilis — младенческий, детский] — сохранение в психике и поведении взрослого особенностей, присущих детскому возрасту. Индивид, которому свойствен И. л. (инфантил), при нормальном или даже ускоренном физическом и умственном развитии отличается незрелостью эмоционально-волевой сферы. Это выражается в несамостоятельности решений и действий, чувстве незащищенности, в пониженной критичности по отношению к себе, повышенной требовательности к заботе других

о себе, в разнообразных компенсаторных реакциях (фантазирование, замещающее реальные поступки, эгоцентризм и др.).

А.И.Липкина

Капризы детские [лат. сарга — коза] — особенность поведения ребенка, выражающаяся в нецелесообразных и неразумных действиях и поступках, в необоснованном противодействии окружающим, сопротивлении их советам и требованиям, в стремлении настоять на своем, иногда небезопасном или абсурдном требовании. Внешними проявлениями К. д. чаще всего выступают плач и двигательное возбуждение, принимающие в тяжелых случаях форму «истерики». К. д. могут носить случайный, эпизодический характер и возникать в результате эмоционального переутомления; как признак или следствие физического недомогания или же выступать своеобразной детской реакцией раздражения на препятствие, запрет. Вместе с тем, К. д. часто принимают вид стойкого и привычного поведения в общении с окружающими (особенно близкими взрослыми) как средство достижения своих желаний и могут в дальнейшем стать укоренившейся чертой характера. В норме естественным (хотя и необязательным) является учащение К. д. в периоды кризисов возрастных, когда ребенок особенно чувствителен к воздействиям взрослых и их оценкам, трудно переносит запреты на осуществление своих замыслов. При уважительном отношении взрослых к личным намерениям и возросшим запросам детей К. д. относительно легко преодолеваются и исчезают из поведения детей без следа. Наиболее типичными ошибками взрослых, вызывающими К. д., являются: 1) Авторитарность или гиперопека, подавляющие возрастную инициативность и самостоятельность детей. В этом случае у них возникают «капризы обиженного». 2) Заласкивание ребенка, потакание всем его прихотям при полном отсутствии разумных требований к нему («капризы баловня»). 3) Отсутствие необходимой ребенку опеки, безразличное (мало эмоциональное) или неотчетливо выражаемое отношение к позитивным и негативным

образцам поведения и действиям ребенка, отсутствие четкой системы поощрения и наказания («капризы безнадзорного»). Преодоление капризности в поведении ребенка требует четкого определения причины, вызвавшей ее к жизни, и изменения стиля общения с малышом.

Т. В. Ермолова

Компьютерная зависимость — пристрастие к занятиям, связанным с использованием компьютера, приводящее к резкому сокращению всех остальных видов деятельности, ограничению общения с другими людьми. К. з. наиболее часта в детском и подростковом возрасте, особенно у мальчиков. Признаком К. з. является не само по себе время, проводимое за компьютером, а сосредоточение вокруг компьютера всех интересов ребенка, отказ от других видов деятельности. Это явление приобрело широкое распространение в конце XX в. в промышленно развитых странах и в последние годы все чаще встречается в России. У младших школьников К. з. обычно проявляется в форме пристрастия к компьютерным играм. В более старших возрастах она начинает включать и более содержательные занятия: усовершенствование собственного компьютера, поиск компьютерных программ и других материалов в сети Интернет, программирование и т.п. К. з. часто наблюдается у детей с интеллектуализмом. Ее возникновению способствуют нарушения общения со сверстниками; она, в свою очередь, приводит к закреплению и дальнейшему прогрессированию этих нарушений. Вместе с тем, компьютер предоставляет возможность для виртуального общения (в частности, через Интернет), что смягчает негативные психологические проявления нарушения реальных межличностных отношений. Как и другие виды зависимости (алкогольная, наркотическая), К. з. может повышать вероятность правонарушений в подростковом и юношеском возрасте (незаконный «взлом» компьютерных программ и т.п.). Вместе с тем, она нередко становится источником успешной профессиональной подготовки к последующей производи-

тельной деятельности в области компьютерных технологий.

А.Л. Венгер

Негативизм детский [лат. *negativus* — отрицательный] — немотивированное поведение ребенка, проявляющееся в действиях, намеренно противоположных требованиям и ожиданиям других индивидов или социальных групп. Н. д. как ситуативная реакция или как личностная черта (за исключением клинических случаев бессмысленного сопротивления) обусловлен потребностью субъекта в самоутверждении, в защите своего «Я», а также может являться следствием сформированного эгоизма ребенка и его отчуждения от нужд и интересов других людей. Психологической основой Н. д. является установка субъекта на несогласие, отрицание определенных требований, обращений, ожиданий членов той или иной социальной группы, на протест по отношению к данной группе и отвержение той или иной личности как таковой. Наиболее выражены реакции Н. д. у детей в периоды возрастных кризисов. Они находят свое выражение в демонстративном поведении, упрямстве, конфликтности. Психокоррекционные методы работы с такими детьми позволяют устранить Н. д. как форму поведения.

В.В. Абраменкова

Негативное самопредъявление [лат. *negativus* — отрицательный] — психологический синдром, складывающийся в дошкольном возрасте и проявляющийся в постоянном намеренном нарушении ребенком правил поведения. Межличностная ситуация развития при Н. с. характеризуется высокой конфликтностью отношений ребенка со взрослыми. Центральной чертой психологического профиля является яркая демонстративность (особо высокая потребность во внимании к себе) в сочетании с представлением о том, что единственный способ быть замеченным окружающими — это вызвать их раздражение и возмущение. Позиция ребенка с Н. с. — это позиция «ужасного ребенка», «хулигана». Реакция взрослых, замечающих только негативные поведенческие проявления и не уде-

ляющих ребенку внимания в других случаях, поддерживает избранную им тактику реализации своей демонстративностиTM. Парадоксальным образом те формы обращения, которые взрослые используют для наказания, оказываются для демонстративного ребенка поощрением. Н. с. может сочетаться с позитивным самопредъявлением, когда в одних ситуациях (напр., дома) наблюдается нарушение правил, в других же (напр., в гостях) — их подчеркнутое соблюдение. Н. с. служит одной из наиболее частых причин поведенческих жалоб родителей и педагогов, однако прогноз дальнейшего развития при этом психологическом синдроме относительно благоприятен. В подростковом возрасте в основе Н. с. нередко складывается демонстративный нигилизм. Коррекция Н. с. достигается достаточно легко, если окружающие взрослые начинают уделять ребенку значительно больше внимания в то время, когда его поведение соответствует правилам, и минимально реагируют на их нарушение. Важно также предоставить ему возможности для реализации своей демонстративностиTM (напр., привлечь к участию в драматической студии).

А.Л. Венгер

Общения дефицит [лат. *deficit* — недостаток] — недостаточное по количеству и качеству общение ребенка с окружающими людьми. О. д. обычно имеет место в детских учреждениях закрытого типа (больницах, домах ребенка, детских домах, интернатах), в неблагополучных семьях, где родители не уделяют ребенку достаточного внимания, или в семьях, где родители страдают различного рода заболеваниями, в силу которых не обеспечивают детям полноценного общения. О. д. является одной из важнейших причин задержек и отклонений в психическом развитии ребенка, особенно в младенческом и раннем возрасте. При проведении коррекционной работы недостаточно восполнять количественный дефицит общения, необходимо организовывать адекватное по качеству общение, учитывая как возрастные особенности ребенка, так и его про-

шлый коммуникативный опыт. Для этого проводится диагностика уровня развития общения и восполняются пробелы, отмеченные в каждой форме общения.

С. Ю. Мещерякова

Одаренные дети — дети, обнаруживающие особо высокий уровень способностей, общих или специальных (к музыке, рисованию, технике и т. д.). Соответственно, в психологии выделяются общая и специальная одаренность. Одаренность принято диагностировать по темпу умственного развития — степени опережения ребенком при прочих равных условиях своих ровесников (на этом основаны тесты умственной одаренности и коэффициент интеллектуальности — IQ). Значение такого показателя не следует преувеличивать, поскольку первостепенное значение имеет творческая сторона ума. Раньше других можно обнаружить художественную одаренность детей (в области музыки, затем — в рисовании). В области науки раньше всего проявляется одаренность к математике. Нередки случаи расхождения между общим умственным уровнем ребенка и выраженностью специальных способностей. Детей с необычайно ранним умственным развитием или с особенно яркими, чрезвычайными достижениями в какой-либо деятельности иногда называют «вундеркиндами». В обучении и воспитании О. д. важно не только обеспечить возможности для полноценного развития их способностей, но и обращать особое внимание на их социальную адаптацию, поскольку, в силу своей нестандартности, отличий от сверстников, они нередко испытывают серьезные трудности в общении с окружающими. У О. д. часто встречаются и другие личностные особенности, осложняющие процесс их социализации: высокая избирательность интересов, низкая устойчивость к стрессу, склонность замыкаться в себе и пр.

Н. С. Лейтес

Отверженность — психологический синдром, складывающийся в подростковом возрасте и проявляющийся во враждебной установке по отношению к обществу, девиантном поведении, грубых нарушениях

общения как со взрослыми, так и со сверстниками. Основой для формирования О. часто служит социальная дезориентация. Межличностная ситуация развития при О. определяется противостоянием подростка обществу, охватывающим все основные жизненные сферы: семейную, школьно-учебную, коммуникативную. Противостояние носит активный и обоюдный характер. Для психологического профиля при О. характерно представление о несправедливом устройстве мира и самосознание изгоя, отвергаемого обществом. О. — выражено психопатизирующий психологический синдром, серьезно нарушающий социальную адаптацию подростка.

А. Л. Венгер

Пассивность [лат. passivus — пассивный, страдательный] — характеристика личности и поведения ребенка, определяемая особо низким уровнем активности. Часто характеризует детей, воспитывающихся в условиях дефицита общения. Обычно пассивные дети отличаются преобладанием реактивного поведения над инициативным, уплощенностью эмоциональной сферы, низким уровнем развития деятельности и общения, слабой сформированностью образа себя и заниженной самооценкой.

С. Ю. Мещерякова

Позитивное самопредъявление [лат. positivus — положительный] — психологический синдром, складывающийся в дошкольном возрасте и проявляющийся в подчеркнутом соблюдении ребенком правил поведения, исполнении им роли «образцового ребенка». Для межличностной ситуации развития при П. с. типичны снижение тесноты эмоционального общения в семье, рассудочный стиль воспитания и доминирование оценочных отношений, основанных на социальных критериях (пример подобных отношений воссоздан в романе Ю. Боргена «Маленький лорд»). Центральной чертой психологического профиля является демонстративность (высокая потребность во внимании к себе), которая сочетается с представлением ребенка о том, что получаемое им внимание прямо зависит от того, насколько он

«хороший» (т.е. насколько его поведение соответствует нормам и требованиям взрослых). Для ребенка с П. с. характерна позиция «образцового ученика», «отличника». П. с. нередко сочетается с негативным самопредъявлением, когда в одних ситуациях (напр., в школе) наблюдается демонстративное соблюдение правил, в других (напр., дома) — их столь же демонстративное нарушение. В подростковом возрасте на основе П. с. часто складывается гиперсоциальность.

А.Л. Венгер

Психологическая инкапсуляция [лат. in — в + capsula — коробочка] — психологический синдром, складывающийся в подростковом возрасте и проявляющийся в сосредоточенности подростка на своих переживаниях и фантазиях в ущерб активной внешней деятельности и общению. При П. и. межличностная ситуация развития характеризуется тем, что подросток не участвует в групповых формах активности, типичных для этого возраста. Главными особенностями психологического профиля являются высокая потребность во внимании к себе (демонстративность) и гипертрофированное защитное фантазирование, как и при уходе от деятельности, на основе которого, как правило, складывается П. и. Для П. и. характерно самосознание одиночки, непонятого окружающими и далекого от их интересов и устремлений. Социальное окружение воспринимает подростка как «странного», поддерживая тем самым его специфическое самосознание. Прогноз при П. и. относительно благоприятен, однако в некоторых случаях неудовлетворенность потребности в общении и во внимании к себе может приводить к развитию неврозов. В коррекции П. и. ведущая роль принадлежит организации участия подростка в коллективной художественной деятельности, которая позволяет ему воплотить образы своих фантазий в творческом продукте, обеспечивающем внимание и интерес сверстников. Показана также группа общения, помогающая подростку преодолеть имеющиеся у него коммуникативные трудности.

А.Л. Венгер

Психологический симбиоз [греч. symbiosis — сожительство] — 1) Изначально возникающее эмоционально-смысловое единство матери и младенца, которое служит исходным пунктом дальнейшего развития его сознания и личности. 2) Чрезмерно тесная связь между ребенком и взрослым (чаще всего матерью) или между двумя детьми (напр., в близнецовой паре), тормозящая развитие личности ребенка, препятствуя формированию самостоятельности и независимости.

В младенческом возрасте возникновение нормального П. с. обусловлено физиологической общностью матери и плода в пренатальном развитии. Ближким к понятию П. с. является введенное Л.С. Выготским понятие «пра-Мы» — первоначальное сознание психологического единства матери и младенца, которое предшествует «возникновению сознания собственной личности, т.е. сознания дифференцированного и выделенного «Я». Развитию П. с. способствует появившийся на рубеже первого и второго месяцев жизни ребенка комплекс оживления, упрочивающий эмоциональную связь матери и младенца.

В более позднем возрасте П. с. сохраняется вследствие воспитания ребенка в условиях гиперопеки и повышенного контроля со стороны взрослых. П. с. особенно часто поддерживается в неполных семьях, если одинокая мать полностью «замыкается» на ребенке, или, напротив, в ситуации, когда в воспитании единственного ребенка участвует особо большое количество взрослых (бабушки, тети и т.п.). Длительно сохраняющийся П. с. затрудняет нормальное общение ребенка со сверстниками, приводит к его изоляции в группе. Преодоление П. с. требует большой осторожности и постепенности, так как резкое и внезапное предоставление ребенку высокой степени свободы, к которой он не готов, может вызвать у него тяжелый стресс. В некоторых случаях П. с. возникает в результате отклонений в общем психическом развитии ребенка (напр., при аутизме).

В.В. Абраменкова, А.Л. Венгер

Социальная дезориентация [лат. *socialis* — общественный; фр. *desorientation* — утрата правильного представления о чем-либо] — психологический синдром, складывающийся в дошкольном или младшем школьном возрасте и проявляющийся в асоциальном поведении, причиной которого служит невладение социальными нормами (а не их сознательное нарушение). Главной особенностью психологического профиля при С. д. является низкая чувствительность ребенка к социальным нормам и вследствие этого их слабая иерархизация. В результате нормы принципиально разной степени значимости (напр., такие как «нельзя подсказывать на уроке» и «нельзя воровать») воспринимаются ребенком как равнозначные и нарушаются одинаково легко. С. д. особенно легко возникает при резком изменении условий жизни, приводящем к столкновению ребенка с большим количеством новых, вовсе незнакомых ему норм (при поступлении в школу, переезде в другой город или другую страну и т.п.). При С. д. часто наблюдаются вандализм, мелкое воровство, грубая агрессия. Наказания, налагаемые взрослыми (в том числе и родителями), воспринимаются ребенком с С. д. как несправедливые: он видит, что других детей наказывают значительно менее строго, но при этом не понимает, что их проступки много менее серьезны, чем его собственные. Вследствие этого у него формируется представление о несправедливости взрослых и мира в целом, ведущее к появлению антисоциальной установки и/или негативной самооценки («я плохой»). С. д. — психопатизирующий психологический синдром, нарушающий нормальное развитие личности ребенка. В подростковом возрасте на его основе часто складывается психологический синдром отверженности. При психологической коррекции С. д. основными направлениями работы являются: (1) формирование осознания иерархии социальных норм; (2) поддержание позитивной самооценки.

А.Л. Венгер

Социореабилитация [лат. *societas* — общество + *rehabilitatio* — восстано-

вление] — процесс восстановления либо формирования впервые социальной полноценности личности. Причины социальной неполноценности могут быть самыми разными — сенсорная, опорная либо другая инвалидность, речевые нарушения (напр., заикание), криминогенное поведение у «трудных» подростков и взрослых и т.п. Задача С. — восстановить (или установить, если речь идет о детях) нормальные отношения с окружающими людьми вопреки физическому или психическому дефекту, вызвавшему нарушение этих отношений. В конечном счете речь идет о восстановлении личностной полноценности, о формировании как можно более широкого духовного кругозора, обеспечивающего эту полноценность. В самом благоприятном случае этот процесс должен перейти в форму постоянной личностной самореабилитации — сознательного саморазвития, самосозидания, самотворчества в отношениях с окружающими людьми и самим собой. С одной стороны, здесь необходимо осознание личностью экстремальной ситуации, в которой она находится и, возможно, обречена находиться в течение всего жизненного цикла (при неизлечимой слепоте, глухоте, слепоглухоте, при тех или иных неустрашимых увечьях, при неизлечимом параличе и других заболеваниях). Иначе С. не станет делом самой личности, останется проблемой других людей (родителей, педагогов, врачей). С другой стороны, необходима постоянная доброжелательная поддержка личности, дружеское отношение к ней. Иначе человек, осознав экстремальную ситуацию, в которой находится, может замкнуться в себе, озлобиться, может начать мстить обществу за дискриминацию, вплоть до разного рода преступлений либо даже суицида.

При коррекционном подходе к социореабилитации детей и взрослых ставится задача скорректировать как дефект (например, слепоглухоту), в том числе с помощью разного рода технических средств и специальных алфавитов (рельефно-точечный и пальцевый алфавиты, жестовый язык, компьютер с дополнительным оборудо-

нием и программным обеспечением, слуховые аппараты, инвалидные коляски и т.п.), так и поведение личности в отношении к окружающим, особенно «нормальным». Кроме того, определяется перечень доступных личности в данной экстремальной ситуации профессий, которые также корректируются применительно к экстремальным условиям. Сознательно самореабилитирующаяся личность может активно строить свои отношения с окружающими людьми, регулировать их. Высший уровень самореабилитации предполагает способность человека не только адекватно реагировать на наличие-отсутствие поддержки со стороны окружающих, но и сознательно, целенаправленно создавать необходимую поддержку, вызывая у окружающих интерес к себе и к своей деятельности. Но до такого уровня самореабилитации нужно еще дорасти через стихийную, а затем сознательную компенсацию ограничений возможностей, связанных с экстремальными условиями существования; через сознательное определение смысла своей жизни; через самомобилизацию (волю к жизни), невозможную без постоянной поддержки со стороны хотя бы некоторых из окружающих людей. На такую поддержку личность в конце концов, на высшем уровне самореабилитации, отвечает стремлением тоже стать опорой в жизни близких людей. В любом случае, на любом уровне или этапе С. без поддержки окружающих не обойтись. Сначала С. инициируется именно окружающими, затем личность начинает им в этом помогать своим доверием, своей адекватной реакцией на их усилия, собственными встречными усилиями, — и лишь на высшем уровне самореабилитации личность может перехватить инициативу, стать главным сознательным субъектом реабилитационного процесса.

Цель коррекции дефекта или поведения — обеспечить возможности существования личности в обществе при данных экстремальных условиях. Виды С. различаются по направленности: элементарная бытовая реабилитация (овладение навыками самообслуживания в быту), пространственная реабилитация (самостоятельное передвижение в постепенно

расширяющемся пространстве — от пространства квартиры до пространства населенного пункта, поля, леса...), трудовая реабилитация (трудоустройство с учетом неустраняемого ограничения возможностей), социально-психологическая реабилитация (общение с людьми в различных условиях, налаживание отношений с постоянным окружением и случайными встречными, в том числе работниками различных учреждений — продавцами, почтальонами и т.п.).

Коррекционный подход должен быть дополнен постоянным расширением общего духовного кругозора, ориентацией на взаимную человечность в отношениях между инвалидами и здоровыми людьми, на взаимопомощь (постоянная готовность не только обратиться за помощью, но и посылить помощь самому), на творчество. У детей такие задачи могут решаться методами совместной педагогики — психолого-педагогического процесса, в который одинаково вовлекаются как дети-инвалиды, так и здоровые дети. Цели совместной педагогики, во-первых, преодолеть изоляцию тех и других детей друг от друга; во-вторых, содействовать осознанию детьми-инвалидами экстремальности условий их существования, и через это осознание, а так же через дружественное отношение к детям-инвалидам со стороны окружающих, детей и взрослых, побуждать детей-инвалидов к личностной самореабилитации с как можно более раннего возраста, до как можно более высокого уровня; в-третьих, дать возможность здоровым детям учиться нравственности на практике, в попытках помочь детям-инвалидам и в принятии помощи от них.

А. В. Суворов

Страхи детские — эмоциональные реакции детей на ситуации или объекты, которые воспринимаются ими как опасные (угрожающие). С. д. вызывают у детей дискомфорт, возбуждение, желание избежать соответствующей ситуации, убежать или спрятаться. Первичная эмоция страха наблюдается уже у новорожденных. Затем С. д. социализируются и

возникают как реакция на новые объекты и ситуации. Во втором полугодии жизни нормальным является С. д. при появлении незнакомых взрослых людей. Одним из наиболее распространенных С. д. является страх темноты.

Закрепление в эмоциональной сфере ребенка первичного страха расширяет зону его социальных страхов, повышает чувствительность к потенциальным носителям угрозы. С. д. развивается при недостатке родительского тепла, когда дети не чувствуют себя защищенными. У таких детей нередко развивается, в частности, страх школы. С. д. могут быть проявлением невротических реакций и иногда приводят к психосоматическим заболеваниям. В этих случаях характерны множественные разнообразные С, ночные С. (когда ребенок посреди ночи просыпается с криком или плачем).

Т.П.Гаврилова

Тотальный регресс [лат. totus — весь, полный; regressus — возвращение, движение назад] — психологический синдром, складывающийся в подростковом возрасте и проявляющийся в глубокой пассивности, утрате имевшихся ранее интересов, нарушениях общения со взрослыми сверстниками. Межличностная ситуация развития при Т. р. характеризуется самоизоляцией подростка, его «выключенностью» из социальной жизни. Основными особенностями психологического профиля являются самосознание безнадежно неуспешной личности и депрессивный фон настроения в сочетании с повышенной тревожностью (вплоть до клинических форм тревожной депрессии). Отказ от участия в какой-либо деятельности и от общения как со взрослыми, так и со сверстниками приводит к тому, что в ответ и социальное окружение «отворачивается» от подростка. Это углубляет его депрессию и усиливает представление о своей никчемности. Первопричиной Т. р. часто становится хроническая неуспешность. Т. р. — выраженно невротизирующий и психопатизирующий психологический синдром, приво-

дящий к глубоким нарушениям в развитии личности подростка. При Т. р., как правило, необходима профессиональная психотерапевтическая помощь. Ее задачами является повышение самооценки подростка, формирование самопринятия и самоуважения. На начальном этапе работу приходится проводить индивидуально, так как подростки с Т. р. склонны избегать групповых форм деятельности. В дальнейшем желательно включение подростка в психотерапевтическую группу, где он мог бы почувствовать свою привлекательность для сверстников. При выраженном депрессивном состоянии показана совместная работа психолога и психиатра.

А.Л.Венгер

Уход от деятельности — психологический синдром, складывающийся в дошкольном или младшем школьном возрасте и проявляющийся в снижении внешних форм активности ребенка при высокой психической активности, в основном в форме фантазий. При У. о. д. межличностная ситуация развития характеризуется тем, что ребенок не получает достаточного внимания со стороны взрослых. Это может объясняться неблагоприятием в семье или (чаще) занятостью родителей. Психологический профиль при У. о. д. определяется сочетанием высокой потребности во внимании к себе (демонстративное™) с повышенным уровнем тревожности. Стремление привлечь к себе внимание, приходя в противоречие с тревожными опасениями, приводит к внутреннему конфликту. Он разрешается благодаря гипертрофированному развитию защитного фантазирования. Позиция школьника с уходом от деятельности является дошкольной, игровой, только игра совершается не во внешнем, а во внутреннем плане. Погружаясь в мир своих защитных фантазий, ребенок «отключается» от внешней деятельности, что является основной характеристикой его деятельности (про таких детей часто говорят, что они « витают в облаках»). Реакция социального окружения, пытающегося «вернуть» ребенка к

скудной и неинтересной для него деятельности, дополнительно стимулирует его уход в замещающее фантазирование. У. о. д. — психологический синдром с относительно благоприятным прогнозом, однако его негативными последствиями являются пробелы в знаниях, трудности в полной реализации ребенком своих возможностей и снижение общения со сверстниками; в подростковом возрасте часто складывается психологическая инкапсуляция. Эти последствия могут быть существенно смягчены благодаря повышению эмоционального общения с ребенком в семье и его приобщению к коллективной художественной деятельности: живописи, танцам и т.п. Эта деятельность позволяет ребенку продуктивно использовать свою богатую фантазию. Продукты его творчества обеспечивают необходимое ему внимание окружающих.

А.Л. Венгер

Факторы риска (в психологии развития) [лат. factor — делающий, производящий] — понятие, обозначающее широкий круг условий, способных оказывать неблагоприятное влияние на психическое развитие ребенка. В отличие от однозначно вредоносных воздействий, Ф. р. — это такие условия, опасное действие которых носит вероятностный характер, т.е. означает не неизбежность, а лишь более или менее вероятную угрозу возникновения отрицательных последствий. В зависимости от степени ее вероятности выделяют факторы высокого, умеренного и низкого риска.

Контингент детей, подверженных действию того или иного Ф. р., называется группой риска по данному фактору. Как понятие «Ф. р.», так и понятие «группа риска» первоначально использовались в медицине. В конце 60-х годов XX в. они были перенесены в психологию, переосмыслены и постепенно распространены с анализа патологии на проблемы психического развития ребенка в рамках нормы, например, те или иные трудности в поведении, обучении и формировании личности. В советский период, в контексте приоритета общественных интересов,

понятие «группа риска» определяло категорию детей, поведение которых могло представлять потенциальную опасность для окружающих и общества в целом, поскольку противоречило общепринятым социальным нормам и правилам. В последние годы эта категория детей рассматривается специалистами, прежде всего, с точки зрения того риска, которому они сами подвергаются в обществе: риска потери жизни, здоровья, нормальных условий для развития. Изучение Ф. р. в психическом развитии образует в возрастной психологии (преимущественно зарубежной) весьма обширное русло исследований. Их актуальность определяется тем, что от полноты учета существующих Ф. р. и знания механизмов их действия в решающей степени зависит возможность предупреждения отклонений в детском развитии.

В зависимости от теоретических позиций авторов, наметилось несколько классификаций Ф. р. Например, выделяются: (1) экзогенно-биологические факторы (нарушения в протекании беременности, родовые травмы, тяжелые соматические заболевания и т.п.); (2) эндогенно-биологические факторы (хромосомные и генные дефекты, различные формы дизонтогенеза); (3) социально-психологические факторы (психическая депривация, неправильное воспитание в семье, психические травмы и др.) (В.В. Ковалев). Е.И. Казаковой указывает три основных группы Ф. р.: психофизические, социальные и педагогические (как особый вид социальных). По В.Е. Логуновой, Ф. р. делятся на: (1) медико-биологические (нарушения здоровья, врожденные свойства, отклонения в психическом и физическом развитии и т. д.); (2) социально-экономические (многодетные и неполные семьи, несовершеннолетние родители, воровство, драки, попытки суицида, употребление спиртных напитков, наркотиков и т. д.); (3) психологические (неприятие себя, эмоциональная неустойчивость, неуспех в деятельности, неуспех в социальной адаптации, трудности общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т. д.); (4) педагогичес-

кие (несоответствие содержания программ и условий обучения детей их психофизиологическим особенностям, преобладание отрицательных оценок и т. д.)- Ф- Р- подразделяются и в зависимости от времени воздействия на развивающийся организм: факторы внутриутробного периода, перинатального периода, новорожденное™, младенчества, раннего детства и т. д.

В психологической литературе понятие «Ф. р.» используется в двух взаимодополняющих значениях. Во-первых, для обозначения таких особенностей нервно-психического развития ребенка на начальных этапах онтогенеза, которые служат предвестниками возможных отклонений в его последующем развитии (С. Корр, Е. Вегнер). К их числу относят инертность психических процессов, сниженную или повышенную возбудимость нервной системы, задержки в сроках формирования психомоторных актов, показателей развития речи, повышенную эмоциональность, ранимость, трудности в общении и др. Эти особенности не только сами по себе могут рассматриваться как неблагоприятные для взаимоотношений ребенка с окружающим миром, но и нередко служат первыми «поведенческими знаками» более глубокого, подспудно развивающегося нарушения. Во-вторых, понятие «Ф. р.» используется для указания на те условия жизни, развития и воспитания ребенка, которые могут оказывать негативное влияние на процесс его формирования (D. Farran). В их число входит множество крайне разнородных по своей природе средовых и микросредовых факторов: от низкого социально-экономического статуса семьи, плохого ухода, эмоциональной депривации, отсутствия или недостаточных возможностей общения со сверстниками до конфликтных отношений в школе, информационных перегрузок, требований, превышающих возможности ребенка и мн. др. Исследования последних двух десятилетий показали, что неблагоприятная экологическая обстановка также служит источником Ф. р., представляющих серьезную опасность

не только для здоровья детей, но и для разных сторон их психического развития. Токсичные продукты промышленного производства, радиация, высокий уровень шума и др. могут оказывать крайне негативное влияние на общее умственное развитие детей, внимание, память, эмоциональную сферу (J. Spunker, G. Fein).

Первостепенное место среди социально-психологических Ф. р. принадлежит неблагоприятным особенностям семейного воспитания ребенка. Установлено, что дисгармоничные (неправильные) виды воспитания служат фактором высокого риска разнообразных нарушений общего психического и, особенно, личностного развития. Высокая степень риска здесь обусловлена не только огромной значимостью для ребенка взаимоотношений с родителями, сибсами и другими членами семьи, но и постоянным, хроническим характером их влияния, поскольку применительно к разным типам вредностей установлено, что факторы хронического действия обычно приводят к более тяжелым последствиям по сравнению с факторами хотя и сильного, но однократного действия (например, острыми психологическими травмами). Показана ведущая роль семейного неблагоприятия и неправильного воспитания в формировании неврозов у детей разного возраста (А.И. Захаров, Э.Г. Эйдемиллер).

В жизни этих детей нередко возникают стрессовые, травматические ситуации, которые оказывают крайне отрицательное влияние на их развитие и поведение. Дети, перенесшие стресс, отличаются по своему поведению от обычных детей. Ответом на стрессовые события чаще всего является бурная отрицательная реакция на все воздействия окружающего мира, нарушение контакта с людьми, желание уйти от них. Дети становятся испуганными, тревожными, закрытыми для социального опыта, уходят в себя, замыкаются. Пережитая травматическая ситуация глубоко затрагивает психику ребенка, постоянно повторяясь в сознании в форме образов, мыслей, представлений, кош-

марных снов; при столкновении с чем-либо, напоминающим трагическое событие, ребенок вновь и вновь возвращается к пережитым чувствам. На фоне этого возникает физиологическая реактивность, проявляющаяся в спазмах желудка, головных болях, проблемах со сном, раздражительности и эмоционально-психической неуравновешенности, нарушениях памяти и внимания, преувеличенном реагировании, сверхбдительности. Нередко в результате достаточно длительного воздействия крайне неблагоприятных условий жизни детей в семьях у них возникают психофизические изменения в организме, приводящие к тяжелым нарушениям здоровья.

Помимо социальных и психологических Ф. р., нарушающих право детей на уровень жизни, необходимый для их физического, умственного, духовного и социального развития, выделяется значительная группа причин, которые могут быть названы педагогическими. Они, как правило, связаны с отсутствием в образовательных учреждениях вариативных образовательных программ, рассчитанных на детей разного уровня способностей и развития, диагностических методик и технологий, позволяющих своевременно выявлять проблемы обучения и воспитания ребенка и вносить соответствующие изменения в программу обучения, организационно-управленческие механизмы, обеспечивающих реализацию и защиту прав детей и контроль за их соблюдением в системе образования, и др. Данные факторы приводят к тому, что в отношении этой категории детей фактически становится во многом декларативным, т. е. практически не реализуется или реализуется не в полной мере и другое основное их право — право на образование.

Важная задача в исследовании проблемы Ф. р. состоит в выявлении собственно психологических механизмов влияния различных агентов на те или иные стороны развития ребенка. Например, ранее риск психического недоразвития детей с низким весом при рождении обычно связывали с неблагоприятными биологическими факторами.

Однако исследование взаимодействия таких детей с матерями показало, что в силу затрудненности распознавания и понимания их сигналов и состояний у них часто страдало главное психологическое звено развития в этом периоде: своевременность и полноценность установления контакта с матерью. Специальная программа помощи матерям, направленная на формирование более чуткого понимания ими младенцев, позволяет предупредить отставания в психическом развитии (Т. Achenbach). Приведенный пример иллюстрирует тот факт, что в реальном процессе развития имеет место взаимообусловленность разнородных Ф. р. Сочетание нескольких факторов, как правило, увеличивает вероятность их негативного воздействия.

С изучением действия Ф. р. связано понятие психологической уязвимости (vulnerability), то есть чувствительности или степени подверженности ребенка воздействию тех или иных неблагоприятных факторов. Установлено, что психологическая уязвимость детей существенно зависит от их возраста и индивидуальных особенностей. Ее степень может быть снижена благодаря действию определенных защитных факторов (последние не следует смешивать с «механизмами психологической защиты» в психоаналитическом значении) — Важнейшее значение имеет уровень умственного и эмоционально-личностного развития, от которого зависит восприятие и переживание ребенком всего происходящего с ним, а, следовательно, и потенциальная степень травматичности таких событий, традиционно причисляемых к Ф. р., как, напр., потеря близких, резкие перемены в жизни (смена места жительства, учебного заведения), госпитализация и мн. др. В качестве защитных факторов выступают активность и общительность характера, эмоциональная близость и сплоченность семьи, в которой растет ребенок, достаточный опыт позитивного самовосприятия, формирующий его уверенность в себе и прочное самоуважение, поддерживаю-

щий круг общения вне семьи (Е. Werner) и др. Исследование защитных факторов, способных противодействовать повреждающему влиянию факторов риска, необходимо для профилактики и коррекции разнообразных трудностей в психическом развитии ребенка.

Дети группы риска нуждаются не просто в помощи окружающих, а в специально организованной, профессиональной социально-педагогической помощи, заключающейся в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование. Особый вид социально-педагогической деятельности, направленной на оказание такого рода социально-педагогической помощи детям, называется социально-психологической поддержкой детства.

Г. В. Бурменская, Т. И. Шульга

Хроническая неуспешность — психологический синдром, складывающийся в конце дошкольного или в младшем школьном возрасте и проявляющийся в стойком снижении результатов, достигаемых ребенком. Межличностная ситуация развития при Х. н. характеризуется несовпадением между ожиданиями взрослых и достижениями ребенка. Основная характеристика психологического профиля ребенка — постоянное состояние острой тревоги, приводящее к дезорганизации действий и низкой результативности как основным особенностям его деятельности. Реакция социального окружения — постоянная негативная оценка, поддерживающая высокую тревогу. Позиция младшего школьника с хронической неуспешностью — это представление о себе как о безнадежно плохом ученике. Первопричиной Х. н. могут стать: трудности в учебе, вызванные нарушениями когнитивных процессов (памяти, внимания и др.) или недостаточной готовностью к школе; повышение уровня тревоги, вызванное «внешними» по отношению к учебе причинами (конфликты в семье,

развод родителей и т.п.); завышенные требования родителей и педагогов. В дальнейшем Х. н. поддерживается сложившимся «порочным кругом» и потому не прекращается даже при устранении ее первопричины. Х. н. — невротизирующий психологический синдром, частая причина школьной дезадаптации, страхов, психосоматических заболеваний. В подростковом возрасте на его основе иногда складывается один из наиболее тяжелых психологических синдромов — тотальный регресс. Х. н. может быть преодолена, если окружающим ребенка взрослым удастся обеспечить ему ощущение успеха. Это возможно благодаря выполнению «правил оценочной безопасности» (Ш.А. Амонашвили, Г.А. Цукерман): достижения ребенка сравниваются не с абстрактным эталоном, а только с его же собственными прежними результатами; в каждой оцениваемой работе прежде всего выделяются удачные моменты и лишь затем могут быть указаны недостатки; при указании недостатков сразу же предлагаются конструктивные способы их исправления. Кроме того, должна быть найдена сфера, в которой ребенок достаточно успешен (напр., спорт, или рисование, или игра на компьютере и т.п.), и окружающие должны проявлять к достижениям ребенка в этой сфере высокий интерес.

А.Л. Венер

Эгоизм детский [лат. ego — я] — проявление достаточно устойчивой эгоистической мотивации ребенка. Ребенок развивается как эгоист в тех случаях, когда взрослые либо преувеличивают значение его личности, либо внушают ему их собственные чисто прагматические установки. Нравственные представления эгоистичных детей, как правило, неопределенны, нравственные нормы усвоены формально. Рано сложившиеся эгоистические мотивация и установки препятствуют развитию полноценной и здоровой личности ребенка.

Т. П. Гаврилова

Проблемы и понятия педагогической психологии

Алгоритмизация учебного процесса — разработка алгоритмов для учащихся и алгоритмов для обучающихся лиц (или обучающихся машин). Алгоритм — одно из важнейших понятий информатики. Алгоритм — это точное, однозначно понимаемое предписание о выполнении в указанной последовательности операций, приводящих к решению любой из задач, принадлежащих к некоторому классу (или типу). Предписываемые операции должны быть доступны адресату. Они могут быть как элементарными (простейшими), так и сложными, основанными на элементарных. К алгоритмам предъявляются требования: определенности (конструктивности), т.е. однозначности предписываемых действий и операций; результативности, предполагающей, что при выполнении конечного числа операций, содержащихся в алгоритме, будет получен искомый результат; массовости, означающей, что алгоритм применим к решению целого класса задач. В процессе решения задачи по алгоритму всегда должны присутствовать: 1) само предписание, состоящее из указаний (команд) о выполнении действий или операций над определенными объектами и обычно фиксированное (в виде различных схем, слов, знаков) на тех или иных материальных носителях; 2) некоторая система-исполнитель (человек или машина), к которой эти указания адресованы и которая их выполняет; 3) объекты, на которые направлены действия или операции и которые под их воздействием преобразуются.

В теорию и практику обучения понятие алгоритма вошло в конце 50-х гг. XX в. в связи с развитием программированного обучения (Б.Ф. Скиннер) и применением обучающихся машин. В отечественной педагогической психологии проблемы А. у. п. интенсивно разрабатываются, начиная с 60-х гг. (Л.Н. Ланда, Л.М. Фридман и др.). Участие человека в учебном процессе накладывает ряд ограничений на использование алгоритмов. При создании алгоритма для ЭВМ составителю алгоритма точно известен набор доступных ей операций. Возможности человека определяются его предыдущим учебным опытом, творческими данными и др. индивидуальными факторами, которые полностью учесть практически невозможно. Поэтому при разработке алгоритмов для человека требования конструктивности и результативности алгоритмов выполняются в известном приближении. Алгоритмы, предназначенные для использования их человеком, иногда называют предписаниями. Возможность решения задач с помощью таких предписаний носит вероятностный характер. В учебном процессе всегда присутствуют два исполнителя (участника): учащийся и обучающий (преподаватель или машина). Поэтому различают алгоритмы для учащихся и алгоритмы для обучающихся. В свою очередь, алгоритмы для учащихся делятся на две группы: 1) Алгоритмы, связанные с изучаемым предметом и позволяющие решать задачи, характерные для этого предмета (примером такого ал-

горитма может служить алгоритм сложения двух чисел «столбиком»). Эти алгоритмы выступают как предмет усвоения, т.е. как то, чему должен научиться учащийся. 2) Алгоритмы, которые предписывают учащемуся действия (операции), необходимые для усвоения как предметного материала, так и намеченных алгоритмов. Они могут быть названы алгоритмами усвоения (учения). Напр., учащемуся рекомендуется что-то повторить, установить связи между усваиваемым материалом, перейти от изображения его в наглядно-образной форме к речевой и т.д. Алгоритмы обучения, разрабатываемые для преподавателя, помогают ему решать различные виды педагогических задач: обеспечить усвоение учащимися определенных знаний, умений и сформировать их с заданной мерой обобщения, прочности и т.д. Разработка алгоритмов обучения базируется на учете закономерностей процесса усвоения, а также требований общей теории управления (обучение является частным случаем управления). Так, согласно закону интериоризации, в процессе усвоения знания и умения переходят из внешней, материальной формы в форму внутреннюю, мыслительную. Это предполагает: выявление состава формируемого умения и представление его учащимся во внешней, материальной или материализованной форме (в виде модели, схемы и т.д.); разработку предписания (алгоритма) по выполнению этого умения учащимися; обеспечение у учащегося необходимого уровня учебной мотивации; подбор системы задач, требующих применения этого умения в материализованной, внешнеречевой, умственной и др. формах; обеспечение контроля за действиями учащихся и необходимой коррекции этих действий и др. Алгоритмы деятельности преподавателя прежде всего помогают ему разрабатывать адекватные алгоритмы учения. По мере усвоения учеником и преподавателем предлагаемых предписаний алгоритмического типа последние предъявляются в сокращенном виде. Для учащегося последовательность первоначально предписываемых операций превращается в одно указание,

которое на правах базисной операции входит в состав нового алгоритма. Аналогично последовательность указаний преподавателю по организации, напр., интериоризации формируемых знаний и умений может быть заменена одним указанием: «Организовать интериоризацию умения». Это означает, что при разработке предписаний для человека необходимо постоянно учитывать его предыдущий опыт. В этих алгоритмах сложность базисных операций непрерывно возрастает. В реальном учебном процессе указанные виды алгоритмов не всегда реализуются в полном объеме. Так, можно обучать алгоритмам, не используя алгоритма обучения; и наоборот, можно исходить из некоторого алгоритма обучения, но при этом не обучать алгоритмам. В случае использования автоматизированных обучающих систем компьютер реализует обучающую программу только алгоритмического типа, т.е. работая в соответствии с заложенными в него алгоритмом обучения.

Эффективность учебного процесса существенно зависит от качества предписаний, используемых учащимся и учителем. Необходимо отобрать такие виды деятельности, которым целесообразно обучать с помощью предписаний алгоритмического типа, отдавая предпочтение при этом обобщенным видам деятельности, усвоение которых открывает учащемуся возможности для самостоятельной разработки алгоритмов по решению частных классов задач. Так, в геометрии при изучении аффинных преобразований можно дать учащемуся предписание для получения каждого класса преобразований (осевая симметрия, поворот и т.д.) или дать одно обобщенное предписание, применимое во всех случаях: 1) укажите объект, относительно которого совершается преобразование; 2) выделите определяющие точки начального объекта; 3) укажите действия, с помощью которых можно совершить преобразование; 4) выберите действие, нужное для решения данной задачи; 5) совершите это действие; 6) укажите конечный объект преобразования; 7) сравните начальный и конечный объекты.

В учебном процессе необходимо ос-

талять место для самостоятельного поиска учащимся не только алгоритмических, но и неалгоритмических способов решения задач. Следует, также иметь в виду, что не все способы решения задач могут быть алгоритмизированы. На основе современной теории обучения могут быть разработаны предписания, отражающие обобщенные приемы педагогической деятельности, усвоение которых позволяет обучающему самостоятельно принимать решение по конкретным педагогическим проблемам. Во всех сферах деятельности обобщенные предписания позволяют человеку овладеть накопленными в обществе методами деятельности, в т.ч. мыслительной, что является необходимой предпосылкой его последующей эффективной творческой деятельности.

Н. Ф. Талызина

Гипнопедия [греч. *hypnos* — сон + *paideia* — обучение, воспитание] — метод обучения, основанный на восприятии и запоминании человеком звучащей речи в состоянии естественного сна. При сохранении в мозгу некоего «сторожевого пункта» в этом состоянии включаются неосознаваемые процессы высшей нервной деятельности человека, облегчающие и ускоряющие процессы запоминания информации, увеличивающие «поглотительную способность памяти» (А.М. Святош). Метод Г. пытались использовать в обучении иностранным языкам, однако он не получил развития из-за неясности психофизиологической природы внушающего воздействия, отсутствия объективного контроля состояния обучаемых и скептического отношения со стороны многих педагогов, психологов и психофизиологов. Г. входит в число других методов суггестопедии, основанной на внушающих воздействиях на человека. Феномен суггестивного воздействия педагога и создаваемых им ситуаций на обучающихся известен давно, как и то, что при огромных возможностях мозга воспринимать и сохранять информацию человек использует лишь незначительный объем своей памяти. Основываясь на этом, болгарский психиатр Георгий Лозанов в 60-х годах

разработал метод обучения иностранным языкам, названный им суггестопедией, который состоит в создании у обучающегося, находящегося «обычном бодрствующем состоянии, установки на гипермнезию, сверхзапоминание. К суггестивным средствам, преодолевающим или снижающим психологические барьеры запоминанию, относятся: авторитет педагога или иного источника информации, инфантилизация (создание в группе обучающихся атмосферы «детской непосредственности»), двуплановость (предъявление педагогом и восприятие учеником осознаваемой и неосознаваемой информации), интонация, ритм, концертная псевдопассивность (состояние расслабления, релаксации в процессе занятий) и др. Г. и другие методы интенсивного обучения иностранным языкам — релаксация, аутотренинг, метод подпороговых воздействий, метод активизации резервных возможностей личности и коллектива и др. — принято считать вариантами суггестопедии.

А.Л. Вербицкий

Дидактогения [греч. *didaktikos* — поучительный + *gnosis* — род, происхождение] — негативное психологическое состояние учащегося, вызванное неправильными педагогическими действиями воспитателя (педагога, тренера, руководителя и т.д.). Д. проявляется в угнетенном настроении, страхе, фрустрации и др., отрицательно сказывающихся на деятельности и межличностных отношениях ребенка. Она может являться причиной неврозов.

А. В. Петровский

Задание — задача, сформулированная обучающим и предписанная для выполнения обучаемому в процессе обучения. З. всегда содержит в себе некоторое требование: ответить на вопрос, выполнить какое-то упражнение, доказать или опровергнуть что-то и т.п. Если З. действительно принимается обучаемым, то оно превращается для него в задачу, т.е. субъективно представляет собой цель, данную в определенных условиях (А.Н. Леонтьев). В противном случае оно субъективно выступает для него только как требование учи-

теля. В первом случае ученик становится субъектом активного целеобразования и целеосуществления, во втором он остается объектом педагогического управления. Неразличение или отождествление этих двух вариантов, нередкое в психологической и особенно в педагогической литературе, приводит к путанице, а в образовательном процессе — к авторитарной педагогике.

А.А.Вербицкий

Задача — 1) отраженная в сознании или объективированная в знаковой модели проблемная ситуация, содержащая данные и условия, которые необходимы и достаточны для ее разрешения наличными средствами знания и опыта; 2) форма структурирования и представления экспериментального материала в исследованиях процессов познания и практической деятельности; 3) одна из форм проектирования содержания обучения. Термин «З» используется также в нестрогом смысле как синоним цели действия или деятельности. Как и проблема, З. берет начало в проблемной ситуации, которая приобретает задачный вид, когда субъект выделяет в ней предметные компоненты (условия), преобразование которых по определенной процедуре (способу, алгоритму) дает новое соотношение, составляющее искомое З., ее решение. Превращение проблемной ситуации в З. является актом продуктивного мышления.

В строгом смысле З. — это формализованная, «вырожденная» проблемная ситуация с полным набором известных данных и известным алгоритмом нахождения искомого; ее решение можно передать компьютеру. Выделяют и другие типы З. — с недостатком или избытком данных, неопределенностью условий, ограничением времени на решение и т.п. Если хотя бы один элемент проблемной ситуации, преобразуемый в З., или самой З., вызывает трудность у субъекта, она становится для него проблемой. Наличие общей генетической основы проблемы и З. (проблемная ситуация), многозначность самого понятия З., зависимость понимания ситуации как З. или как проблемы от личностного

контекста, размывают психологический смысл этих двух понятий, приводят к появлению таких противоречивых терминов, как «проблемная задача», «творческая задача», «эвристическая задача» и др., к трактовке мышления как способности решать З. В исследованиях продуктивного мышления, технического творчества и т.п. фактически и под именем З. используются проблемы, предполагающие выявление противоречий, выдвижение и проверку гипотез по их устранению и т.п. Размытость смысловых границ между З. и проблемой говорит об их взаимопереходах, о континуальном пространстве, охватывающем всю область «от хорошо определенных формальных З. до таких плохо определенных З., как сочинение фуги» (У. Рейтман). Наряду с мыслительными З. в познавательной деятельности выделяются также перцептивные, мнемические, коммуникативные. З. могут возникать в практической деятельности людей или создаваться преднамеренно — учебные, игровые, исследовательские. В профессиональной деятельности особенно широко распространены конструктивно-технические З., для решения которых разрабатываются эвристические методы технического творчества и компьютерные методы поискового конструирования. Актуальной остается проблема разработки непротиворечивой типологии З. Словесная формулировка З. как обобщенная знаковая модель множества прошлых проблемных ситуаций является специфической формой представления содержания обучения. В традиционном обучении дается набор стандартных З., очищенных от признаков прошлых проблемных ситуаций и решаемых по заранее данному учителем образцу, указывающему последовательность элементарных операций, приводящих к обнаружению искомого. Такие З. лишены личностного смысла, их решение не развивает продуктивного мышления, связанного с самостоятельным анализом проблемной ситуации и постановкой на этой основе собственных З.

А.А. Вербицкий

Игра дидактическая [греч. *didaktikos* — поучительный] — специально созданная

игра, выполняющая определенную дидактическую задачу, скрытую от ребенка в игровой ситуации за игровыми действиями. Многие И. д. составлены по принципу самообучения, когда сама игра направляет ребенка на овладение знаниями и умениями. И. д. является одной из методических разновидностей обучения.

К. И. Поливанова

Игрушка— предмет, используемый или специально изготовленный для игры, средство игры, ее объект. Генезис И. уходит в глубины филогенеза и антропогенеза человека. Известно, что многие виды животных используют предметы без видимой прямой (биологической) потребности в них. В игре высших животных, по преимуществу детенышей, можно наблюдать использование тех или иных предметов, вовлекаемых в игровое поведение. Однако эти предметы у животных не приобретают постоянной функции. В истории человечества предмет впервые появляется в игре как символ, означающий другой предмет. Появление И. как предметов, изготовленных для игры — достаточно раннее явление человеческой культуры. По-видимому, первые архаические И. были просты: камешки, косточки плодов, кости животных, орехи, початки и зерна маиса, обрывки меха и т.п. Камни используются в древнейших, дошедших до современных детей, играх с камешками, типичных для народов большинства стран мира. Известны специально изготовленные И., найденные при раскопках древних городов Египта, Вавилона, городов Древней Греции и Римской империи. В Европе к XVI веку появляется масса И., приспособленных для разнообразных игр (см. картины П. Брейгеля и др.). Многие И. пришли в игру, утратив свой первоначальный ритуальный шаманский смысл.

Развитие тематики, содержания, формы, функциональности и технологии изготовления И. как предметов, создаваемых взрослыми для игр детей, происходило и наращивало темпы в зависимости от совершенствования производительных сил (технологий) в ходе исторического развития общества. И. являются обобщен-

ным, материальным, эстетическим и этическим средством культурно-исторической преемственности опыта поколений, носителем того содержания общественно-го и предметного мира, которое ребенку надлежит освоить в периоды раннего, дошкольного и школьного детства. Педагогическое воспитательное значение И. приобретала в зависимости от процесса общественного осознания непреходящей ценности детства в общем цикле человеческой жизни. В настоящее время складывается понимание И. в качестве педагогической категории. И. может расцениваться и в качестве средства манипулирования формирующимся сознанием ребенка. Возникает понимание того, что, помимо И., составляющих непреходящий базисный компонент развивающейся предметной среды детства, существуют и активно внедряются в детскую жизнь И. вредные — милитаристского, садистического, низменного облика и содержания. Во многих цивилизованных странах создается общественное противостояние эксплуатации рынком внешней привлекательности и динамичности И., «сатанизирующих» психику детей и подростков.

И. вводят ребенка во взрослый мир, помогают осваивать его, приобщают к многовековой культуре, сложившейся в ходе мировой истории. Для гармоничного и целеустремленного развития личности современного ребенка ему нужны игрушки традиционные, включая архаические, народные и современные, а также авангардные, например те, в которых используются новые компьютерные и другие технологии. И. служат игре, поэтому их видовой состав и ассортимент должны соответствовать потребности ребенка в различных видах игр с учетом их специфики в различные периоды детства.

Современная педагогическая классификация, учитывающая деятельностный подход к пониманию основных особенностей психического развития ребенка, соотносит виды И. с различными играми. С учетом возможности их применения в различных классах игр выделяются И. следующих видов: сюжетно-образные, дидактические, спортивные, игрушки-забавы. И.

различаются и по степени готовности, что служит ориентиром для их подбора для детей различных возрастов. Существуют готовые, сборно-разборные И., заготовки полуфабрикатов для игрушек-самоделок и материалы для их создания.

И. рассматривается как непреходящий атрибут детства, средство развития, воспитательной и образовательной работы с детьми. Она обладает также мощным релаксирующим и психотерапевтирующим потенциалом. И. формирует в ребенке универсальные, этнические и индивидуальные черты его психического облика.

С.Л.Новоселова

Контекстное обучение [лат. contextus — тесная связь, сцепление, сплетение] — обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста (А.А. Вербицкий). Основное противоречие профессионального обучения состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной — учебной деятельности. Это противоречие преодолевается в К. о., представляющем собой реализацию динамической модели движения деятельности студентов: от собственно учебной деятельности (в форме лекции, например) через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика и др.) к собственно профессиональной деятельности с помощью, соответственно, семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей. В формах собственно учебной деятельности реализуются главным образом процедуры передачи и усвоения студентами знаковой информации (семиотическая обучающая модель); в квазипрофессиональной деятельности в аудиторных условиях и на языке наук воссоздается предметное и социальное содержание усваиваемой деятельности (имитационная обучающая модель). В учебно-профессиональной дея-

тельности студенты, оставаясь в позиции обучающихся, выполняют профессиональные действия и поступки; формы организации такой деятельности практически воспроизводят формы реальной профессиональной деятельности (социальная обучающая модель).

Основной единицей задания содержания образования в К. о. выступает проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Система таких ситуаций позволяет развертывать содержание образования в динамике путем задания сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности, создает возможности интеграции знаний всех других научных дисциплин, необходимых для разрешения этих ситуаций. Основной единицей деятельности студента является поступок, посредством которого будущий специалист не только выполняет предметные действия в соответствии с требованиями и нормами профессии, но и получает нравственный опыт, поскольку действует в соответствии с нормами отношений, принятых в данном обществе и в данном профессиональном сообществе. Тем самым решается проблема единства обучения и воспитания в рамках целостного образовательного процесса.

А.А.Вербицкий

Моделирование в обучении [лат. modus — образ] — 1) содержание образования и способ познания, которым учащиеся должны овладеть в обучении; 2) одно из основных учебных действий, являющееся составным элементом учебной деятельности. Первый аспект означает включение в содержание образования понятий модели и моделирования. Эта задача обусловлена необходимостью формирования научно-теоретического типа мышления, в котором модели реальных явлений используются как средство их познания. Современная наука имеет модельный характер, при котором конструирование и изучение моделей реальных объектов является основным методом научного познания. Поэтому задача формирования научно-теоретического мышления может быть успешно решена лишь когда научные модели изучаемых явлений займут в

содержании обучения подобающее место и учащиеся овладеют моделированием как методом научного познания. Второй аспект состоит в использовании моделирования как высшей и особой формы наглядности для выявления и фиксации в легко обозримом виде существенных особенностей и отношений изучаемых явлений. Так, например, при изучении понятия «величины» в курсе начальной математики величины предметов представляют в виде отрезков, соотношение между которыми моделирует соотношение величин. М. в о. широко используется для построения общих схем действий и операций, которые учащиеся должны проделать в процессе изучения сложных абстрактных понятий. В системе развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В.Давыдов) М. становится центральным учебным действием, обеспечивающим формирование у детей теоретических обобщений. В дошкольном возрасте систематическое обучение детей М. различных связей и отношений между объектами служит важнейшим средством формирования общих познавательных способностей (Л.А. Венгер).

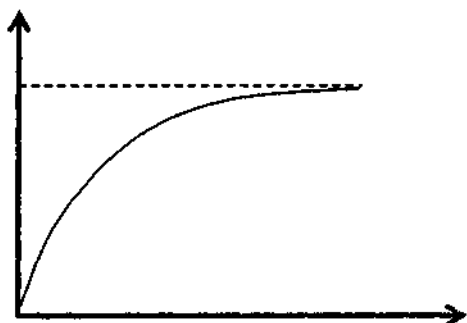
Е.О.Смирнова

Научение итеративное [лат. *iterativus* — часто повторяющийся) — многократное повторение обучаемым действий, проб, попыток и т.д. для достижения фиксированной цели при постоянных внешних условиях. Н. и. лежит в основе формирования навыков. Постоянство условий позволяет проводить количественное описание Н. и., рассматривая кривые научения, которые отражают зависимость уровня научения от времени или от числа повторений. В качестве критерия научения выступают следующие характеристики: временные (время выполнения действия, время исправления ошибок, время реакции и т.д.), скоростные (величины обратные времени: производительность труда, скорость реакции и т.д.), точностные (величина, количество ошибок, вероятность ошибок и т.д.) и информационные (объем заучиваемого материала, объем восприятия и т.д.). Общей закономерностью Н. и. является замедленно-асимптотический характер кривых научения, когда скорость изменения уровня научения со временем умень-

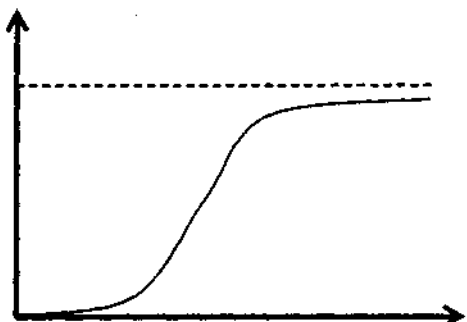
шается, а сама кривая асимптотически стремится к некоторому пределу. Н. и. относится к сравнительно несложным видам научения и его изучение расширяет представления о механизмах учения в целом.

А.А.Вербицкий

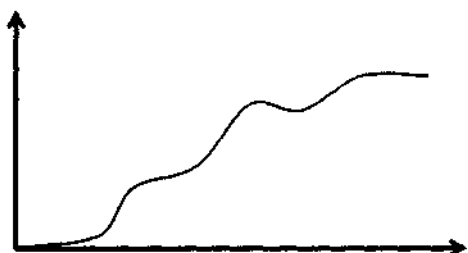
Научения кривые — графики зависимости уровня научения от времени или от числа повторений, используемые для количественного описания научения. Н. к. применяются для исследования различ-



Экспоненциальная Н. к. t



Логистическая Н. к. t



Сложная Н. к. t

ных методик научения, сравнения их эффективности, анализа индивидуальных различий и т.д. Наиболее распространенными являются: экспоненциальные (замедленно-асимптотические) Н. к., логистические (имеющие начальное плато и точку перегиба) Н. к. и сложные Н. к., представляющие собой комбинации двух предыдущих, ступенеобразные и любые другие, в том числе и немонотонные (см. рис). В зависимости от выбора критерия уровня научения, Н. к. могут быть как возрастающие, так и убывающие.

Экспоненциальные Н. к. характеризуют простейшие виды научения — например, научение итеративное. Логистические Н.к. наблюдаются при сравнительно сложных видах научения, при которых наличие плато объясняется скрытыми поисками обучаемым новых путей совершенствования способов выполнения действий, подготовкой к переходу на качественно новый способ овладения деятельностью. Кроме того, несколько проб может быть потрачено на поиск наиболее целесообразной тактики поведения, что также приводит к наличию начального плато на кривой. В сложных видах научения: при последовательной? "глубокой перестройке структуры действий, организации поэтапной отработки отдельных компонентов действий и т.д. могут наблюдаться сложные Н. к.

Д.А.Новиков

Организационно-деятельностная игра — одна из игровых форм, направленных на проектирование и создание новых типов организации коллективной деятельности. О.-д. и. представляет собой сложный комплекс, состоящий из: «внешней» деятельности, в которой формируются цели и целевые установки на игру; обыгрываемой деятельности, представленной сюжетом или в виде тех или иных знаковых заместителей, включенных в сюжет и связанных правилами игры; и собственно игровую деятельность. Последняя распадается на две составляющих: зону, отражающую обыгрываемую деятельность, связанную правилами, и зону, отражающую «внешнюю» деятельность в ее принципиальной структу-

ре (Г.П. Шедровицкий). В настоящее время нет единой теории О.-д. и. и законченной типологии игр, однако проведенные к настоящему времени О.-д. и. показали, что их можно использовать как средство и метод для: анализа и описания ситуации коллективной деятельности; программирования комплексных исследований и разработок, обеспечивающих перевод этих проблем в наборы профессионально-дисциплинарных задач и последующего разрешения этих задач в соответствии с условиями и требованиями сложившейся ситуации; внедрения системных новообразований в различные сферы общественной практики; выявления и формулирования целей развития различных систем деятельности.

Н.Н.Крюкова

Повторение — одна из важных процедур в процессе обучения: воспроизведение усвоенных знаний и действий с целью их автоматизации, облегчения запоминания и т.п. П. рассматривается прежде всего в связи с исследованием памяти, а также как средство установления новых смысловых связей, раскрытия новых отношений в предмете, актуализации человеком тех или иных способов деятельности. Другой функцией П. является совершенствование действий по различным параметрам. Выполнение специально подобранных упражнений и П. действия в меняющихся условиях обеспечивают приобретение им таких качеств, как обобщенность и осознанность. Многократное П. действия в стереотипных условиях ведет к образованию автоматизма.

А. И. Подольский

Предметная среда детства развивающая— система материальных объектов и средств деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная среда развития предполагает единство социальных, в том числе предметных и природных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка. Основными элементами предметной развивающей среды являются архитектурно-ландшафтные и природные объекты, худо-

жественные студии, игровые и спортивные площадки и их оборудование; крупногабаритные, сомасштабные росту ребенка конструкторы (модули); тематические наборы игрушек, пособий; аудиовизуальные и компьютерные средства воспитания и обучения. Оснащение воспитательно-образовательного процесса должно находиться в прямой зависимости от содержания воспитания, возраста, опыта и уровня развития детей и их деятельности.

П. с. д. р. имеет свою специфику в учреждениях образования разных типов: яслях, детских садах, общеобразовательных школах, внешкольных учреждениях (игротеках, оздоровительных летних лагерях, детских досуговых, в том числе видео- и компьютерных центрах микрорайона, города, села), а также в реабилитационных учебных заведениях для детей с дефектами физического, психического и социального развития. Система П. с. д. р. в образовательных учреждениях должна соотноситься с условиями семьи, жилого массива микрорайона. Архитектурно-планировочное решение дошкольных и внешкольных учреждений, школ, дворов, парков, детских центров должно предусматривать создание условий для совместной деятельности детей разного возраста и разного уровня овладения той или иной деятельностью, учитывать местные этнопсихологические, культурно-исторические и природно-климатические условия. Исходное требование к предметной среде — ее развивающий характер. Она должна объективно через свое содержание и свойства создавать условия для творческой деятельности каждого ребенка, служить целям физического и психического развития и совершенствования, обеспечивать зону ближайшего развития.

Проектирование П. с. д. р. детского учреждения требует учета психологами, педагогами и дизайнерами особенностей развивающейся деятельности ребенка. Каждый ее компонент должен отвечать принципу функционального комфорта и основным положениям эргономики развития детской деятельности. Вместе с тем, игровая, спортивная, бытовая, природная среды должны быть безусловно комфортны на

уровне их функциональной надежности и безопасности. Необходимое требование также — обеспечение соотносимое™ составных элементов среды с макро- и микропространством деятельности детей. П. с. д. р. является не только объектом и средством деятельности ребенка, но и носителем культуры педагогического процесса, облагораживает труд педагога, предоставляет ему возможности проявления творчества, служит поддержанию его личностного профессионального самоуважения. Детский сад, школа, внешкольные учреждения, оборудованные и переустроенные в соответствии с концепцией П. с. д. р., приобретают статус культурных образовательных центров района, города, села, поднимающих в глазах родителей и общества в целом престиж образованности и воспитанности людей.

С.Л.Новоселова

Проблема [греч. *problēma* — задача, задание] — осознание субъектом невозможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной ситуации, средствами наличного знания и опыта. П., как и задача, берет свое начало в проблемной ситуации. Однако последняя обуславливает лишь начальную стадию мыслительного взаимодействия субъекта с объектом, связанную с порождением познавательного мотива и выдвижением предварительных гипотез относительно способов разрешения проблемной ситуации. Проверка этих гипотез приводит к тому, что проблемная ситуация преобразуется либо в П., либо в задачу. Задача возникает в том случае, когда в познаваемом объекте намечается искомое, которое нужно найти путем преобразования определенных условий. В отличие от задачи, П. осознается как такая противоречивая ситуация, в которой имеют место противоположные позиции при объяснении одних и тех же объектов, явлений и отношений между ними. Это не формально-логическое, а диалектическое противоречие внутри единого предмета, явления или процесса, как бы раздваивающее их на противоположности и требующее построения теории, с помощью которой может быть осуществлено разрешение этого противоречия. Разрешение

диалектических противоречий, являющихся стержнем П., выступает источником развития научных теорий. Если в проблемной ситуации центральным элементом является субъект, то в задаче — знаковый объект, а в П. — противоречие. Понятие учебной П. является одним из центральных понятий проблемного обучения.

А.А. Вербицкий

Проблемное обучение [греч. *problema* — задача, задание] — организованный педагогом способ активного взаимодействия субъектов образовательного процесса с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого они приобщаются к объективным противоречиям науки, социальной и профессиональной практики и способам их разрешения, учатся мыслить, вступать в отношения продуктивного общения, творчески усваивать знания. Стержневым понятием П. о. является проблемная ситуация, с помощью которой моделируются условия исследовательской деятельности и развития мышления обучающихся. Особенности мыслительного взаимодействия субъекта учения с познаваемым объектом зависят от характеристик учебного материала и дидактических приемов организации познавательной деятельности, включающей диалогическое общение и взаимодействие педагога и обучающихся. Тем самым принцип проблемности реализуется в П. о. как в содержании учебного материала, так и в процессе его развертывания в учебной деятельности. Первое достигается разработкой системы учебных проблем (иногда их называют проблемными задачами, заданиями), отражающей реальные противоречия науки, практики и самой учебной деятельности; второе — построением П. о. по диалогическому типу, где и педагог, и обучающиеся проявляют личностную, интеллектуальную и социальную активность и инициативу, заинтересованы в суждениях друг друга, дискутируют по поводу предлагаемых вариантов решений. В П. о. осуществляется косвенное управление познавательной деятельностью, в котором участвуют и сами обучающиеся. Средствами такого управления служат проблемные и информационные вопросы, заранее заготовлен-

ные педагогом или появляющиеся в ходе порождения, анализа и разрешения проблемных ситуаций. Проблемные вопросы как бы направлены в будущее, указывая на существо учебной проблемы и область поиска еще неизвестного учащимся знания, отношения, способности; информационные вопросы обращены к прошлому знанию, известному обучающимся и необходимому для понимания проблемной ситуации и включения в процесс ее разрешения. В совместной деятельности с педагогом и соучениками обучающийся не просто перерабатывает и усваивает сообщаемую информацию, он переживает процесс познания как субъективное открытие еще неизвестного ему знания, как постижение и понимание научных фактов, принципов, закономерностей и условий действия и поступка, как личностную ценность, обуславливающую развитие познавательной мотивации, интереса к содержанию учебного предмета. Поскольку проблемные ситуации могут создаваться не только на материале прошлых проблем, имевших место в истории науки и социальной практики, но и в контексте будущей для учащихся ПТУ, студентов техникума или вуза трудовой деятельности, П. о. способствует трансформации познавательной мотивации в профессиональную. Практика показала, что П. о. не оформилось в самостоятельный тип, охватывающий все виды и формы учебной работы, однако обусловило признание и реализацию принципа проблемности как одного из ведущих и необходимых в любом виде развивающего обучения.

А.А. Вербицкий

Программированное обучение [греч. *programma* — публичное объявление, распоряжение, указ] — обучение по заранее разработанной программе, в которой полностью предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины). Идея П. о. была предложена в 50-е гг. XX в. американским психологом Б.Ф. Скиннером с целью повысить эффективность управления процессом учения, используя достижения экспериментальной психологии и техники. Объективно П. о. отражает применительно к сфе-

ре образования тенденции, появившиеся в ходе научно-технического прогресса: тесное соединение науки с практикой, передача определенного класса действий человека машинам; возрастание роли управленческих функций во всех сферах общественной деятельности. Для повышения эффективности управления процессом учения необходимо использовать достижения всех наук, имеющих отношение к этому процессу и, прежде всего, кибернетики — науки об общих законах управления. Наиболее известна концепция П. о. Скиннера, опирающаяся на бихевиористскую теорию учения, согласно которой между обучением человека и научением животных нет существенной разницы. В соответствии с бихевиористской теорией, обучающие программы должны решать задачи получения и закрепления правильной реакции. Для выработки правильной реакции используются: принцип разбивки процесса на мелкие шаги и принцип подсказок. Примером может служить заучивание стихотворения: вначале четверостишие дается полностью, затем — с пропуском одного слова, двух слов и целой строки. В конце заучивания ученик, получив вместо четверостишия 4 строчки многоточий, должен воспроизвести стихотворение самостоятельно. Для закрепления реакции используется принцип немедленного подкрепления (с помощью словесного поощрения, подачи образца, позволяющего убедиться в правильности ответа и др.) каждого правильного шага, а также принцип многократного повторения реакций. Обучающие программы, построенные на бихевиористской основе, подразделяют на линейные, разработанные Скиннером, и так наз. разветвленные программы Н. Краудера. Линейные программы рассчитаны на безошибочность шагов всех учащихся, т.е. должны соответствовать возможностям наиболее слабых из них. В получивших широкое распространение разветвленных программах кроме основной программы, рассчитанной на сильных учащихся, предусматривают дополнительные программы (вспомогательные ветви), на одну из которых направляется ученик в случае затруднений. Разветвленные программы обеспечивают индивидуализацию (адаптацию) обу-

чения не только по темпу продвижения, но и по уровню трудности. Кроме того, эти программы открывают большие возможности для формирования рациональных видов познавательной деятельности, чем линейные, которые ограничивают познавательную деятельность в основном восприятием и памятью. Общий недостаток программ, построенных на бихевиористской основе, заключается в невозможности управления внутренней, психической деятельностью учащихся, контроль за которой ограничивается регистрацией конечного результата (ответа). С кибернетической точки зрения эти программы осуществляют управление по принципу «черного ящика», что применительно к обучению человека мало продуктивно, т.к. главная цель при обучении состоит в формировании рациональных приемов познавательной деятельности. Контролировать познавательную деятельность позволяет деятельностный подход к обучению, который разработан в нашей стране. Обучение по программам, составленным в соответствии с требованиями кибернетики и деятельностной теории учения, показало высокую эффективность этого пути программирования учебного процесса и возможность управлять процессом учения по ходу его осуществления. Составление обучающих программ связано с алгоритмизацией учебного процесса, т.е. с разработкой конструктивных предписаний (алгоритмов), которыми должны руководствоваться как учащиеся, так и обучающие. В условиях массового обучения преподаватель не может реализовать одновременно несколько обучающихся программ, учитывающих индивидуальные особенности учащихся; преподаватель не может также обеспечить систематическую обратную связь с каждым обучаемым. Поэтому П. о. всегда связано с использованием обучающих машин (машинное П. о.) и программированных учебников (безмашинное П. о.). При этом непосредственное управление процессом усвоения, характерное для традиционного обучения, заменяется управлением опосредованным (с помощью программы, реализуемой обучающей машиной или др. средствами автоматизации). Сложность учебного процесса, недостаточная изучен-

ность его закономерностей не позволяют заранее предусмотреть все ситуации, которые могут возникнуть при его осуществлении. Следовательно, полная автоматизация обучения невозможна и на определенных этапах его протекания необходимо вмешательство преподавателя, который должен уметь выйти за пределы известных ему предписаний и принять творческое решение относительно специфики дальнейшего обучения того или иного ученика. Эффективность П. о. определяется степенью учета программой требований кибернетики к управлению, а также степенью учета специфических закономерностей учебного процесса при реализации этих требований. П. о. не следует отождествлять с автоматизацией учебного процесса с помощью различных технических средств (магнитофонов, кинопроекторов и т.д.), где предъявление и обработка информации в процессе обучения осуществляется без программы управления процессом усвоения. Разработка научно обоснованных обучающих программ, реализуемых адекватными им современными техническими средствами, открывает путь для существенного повышения эффективности учебного процесса на всех уровнях образования.

Н.Ф.Талызина

Профессиональная ориентация [лат. *professio* — род занятий; фр. *orientation* — установка] — 1) Комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства молодежи в соответствии с желаниями, склонностями и сформировавшимися способностями и с учетом потребности их будущей специальности. 2) Сознательный выбор человеком профессии, отвечающей его интересам и предполагаемой успешности, в результате ознакомления со спецификой избранной профессии. В отечественной практике сложились две формы П. о. Первая из них — это П. о. на узкой базе, состоящая в том, что в учебном заведении, готовящем специалистов, учащимся раскрывают все особенности предстоящей им деятельности, указывают оптимальные способы приобщения к данной профессии и т. д. Вторая форма — это П. о.

на широкой базе, состоящая в ознакомлении молодых людей, еще не сделавших свой выбор, с миром профессий.

К.М.Гуревич

Самовоспитание — сознательная деятельность субъекта, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности, изменение своей личности в соответствии с ясно осознанными целями, идеалами, личностными смыслами. С. — относительно позднее приобретение онтогенеза, связанное с определенным уровнем развития самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самоусовершенствованию. С. основывается на адекватной самооценке, которая соответствует реальным способностям человека, умению критически оценить свои индивидуальные особенности и потенциальные возможности. По мере повышения степени осознанности С. становится все более значительной силой саморазвития личности. Необходимыми компонентами С. являются самоанализ личностного развития, самоотчет и самоконтроль.

Н.Н.Толстых

Система Монтеessori — система обучения и воспитания детей, разработанная итальянским педагогом и врачом Марией Монтеessori (1870—1952). С. М. основана на идеях свободного воспитания. Опираясь на теорию спонтанного развития ребенка, М. Монтеessori пришла к отрицанию активной роли педагога в воспитании детей: взрослые навязывают детям собственные установки и этим тормозят их естественное развитие. Опосредованное руководство воспитателя, согласно Монтеessori, осуществляется на основе автодидактизма: дети сами свободно выбирают занятие, но выполняют его так, как задумал педагог как требует того дидактический материал. Обучение в С. М. происходит в процессе действий со стандартным дидактическим материалом, разработанным М. Монтеessori. Этот материал состоит из набора строго определенных по своему цвету, размеру и форме предметов: кубики, цилиндры, вкладыши, рамки с гнездами разнообраз-

ной формы и вкладыши для заполнения этих гнезд, рамки для шнуровки и застегивания пуговиц и пр. Устройство дидактического материала позволяет ребенку самостоятельно обнаруживать свои ошибки. Исправление ошибок требует сосредоточенности, внимания, наблюдательности, терпения, упражняет волю, способствует воспитанию дисциплинированности, ответственности ребенка. Главным в занятиях по С. М. считается упражнение моторных навыков и активности ребенка; задача приобретения знаний специально не выделяется и является попутной. Поэтому эти занятия не предполагают речевых воздействий взрослого: речь и ребенка, и взрослого должна быть сведена к минимуму. Основой обучения в дошкольном возрасте в С. М. считается сенсорное воспитание, которое осуществляется с помощью самостоятельных занятий ребенка с дидактическим материалом. Для тренировки органов чувств Монтессори рекомендовала исключать отвлекающие влияния, при упражнении одного органа «выключать» остальные (например, для развития осязания, при обследовании формы предметов детям завязывают глаза). Главная форма обучения по С. М. — самостоятельные индивидуальные занятия детей или индивидуальный урок, основа которого — простота, объективность, отсутствие лишних слов, что предполагает максимальную сосредоточенность ребенка на предмете. Индивидуальный подход к каждому ребенку, предоставление ему свободы выбора занятий, а также введение в практику дошкольного воспитания систематических планомерных занятий являются важными преимуществами С. М. К слабым сторонам С. М. можно отнести отрицание активной позиции воспитателя, недооценку игры как основного вида деятельности ребенка, преимущественное использование искусственного материала, которому передано все обучающее воздействие, акцент на сенсорном и моторном развитии ребенка в ущерб речевому и умственному развитию. С. М. завоевала огромную популярность во всем мире; дидактические материалы и методы обучения Монтессори широко используются в детских садах Европы и Америки.

Последнее время С. М. используется в обучении детей не только дошкольного, но и школьного возраста. В настоящее время С. М. становится все более популярной и в России: появляются детские сады, работающие на основе этой системы.

Е. О. Смирнова

Система Фребеля — система воспитания, основанная выдающимся немецким педагогом и теоретиком дошкольного воспитания Фридрихом Фребелем (1782—1852). Фребель является основателем первых детских садов, задача которых, в отличие от детских приютов, заключалась в обучении и воспитании детей. Основная цель детских садов Фребеля состояла в содействии развитию природных способностей ребенка: дети растут как цветы (отсюда термин «детский сад») и задача воспитателей в том, чтобы заботиться о них и способствовать их наиболее полному раскрытию. В С. Ф. главный акцент делается на активности самого ребенка, на необходимости побуждения и организации его собственной деятельности. Поэтому в воспитании детей дошкольного возраста подчеркивается огромное воспитательное и образовательное значение игры. Обучение детей в детских садах Фребеля построено на системе игр с конкретным дидактическим материалом. Фребель разработал свой дидактический материал (так наз. «дари Фребеля»), куда входили предметы, различающиеся по цвету, форме, величине и по способу действия с ними: вязаные шарики всех цветов; кубы и цилиндры; мячи разных цветов и размеров; куб, разделенный на 8 кубиков; палочки для выкладывания; бумажные полоски для плетения и аппликаций и т.д. Большое место в С. Ф. занимает художественная деятельность детей: рисование, лепка, аппликация, музыка и стихи. Важным принципом С. Ф. является сочетание действия или чувственного впечатления со словом. Связь со словом делает действия ребенка и его чувственный опыт осмысленным и осознанным. В процессе игр с дарами Фребеля воспитатель демонстрировал ребенку предмет, подчеркивая его физические характеристики и возможные

способы действия с ним и сопровождал свой показ специальным текстом (как правило, стихом или песенкой). С. Ф. предполагает активное участие взрослого в деятельности ребенка: передача «даров», демонстрация способов действия с ними, стихи и песенки — все это исходит от воспитателя. Но руководство взрослого основано на уважении к ребенку и на учете его интересов. С. Ф. оказала колоссальное влияние на развитие дошкольной педагогики и нашла своих многочисленных последователей. Широкое распространение она получила и в России, где в начале века существовали специальные фребелевские курсы, на которых воспитатели осваивали С. Ф. Организовывались также фребелевские общества, объединяющие педагогов и представителей прогрессивной интеллигенции, которые стремились путем организации платных и бесплатных дошкольных учреждений содействовать улучшению семейного и внесемейного воспитания детей. Однако в процессе своего массового использования игры с дарами Фребеля были извращены и превратились в формальные упражнения, в которых основную активность брал на себя взрослый, а ребенок оставался лишь слушателем и наблюдателем. Принцип деятельности и активности самого ребенка оказался нарушенным. В результате эти занятия утратили свой развивающий эффект, а С. Ф. получила массу критики за формализм, педантизм, дидактизм, излишнюю регламентацию деятельности детей и пр. Вместе с тем основные теоретические и методические принципы С. Ф. остаются актуальными в настоящее время и используются в современной практике дошкольной педагогики.

Е. О. Смирнова

Смысловая педагогика — направление в теории и практике обучения, раздел современной психологии образования. Первоначально возникшая как вариант гуманизации обучения, основанный на идеях гуманистической психологии, С. п. ставила целью сделать обучение личностно значимым, безоценочным со стороны обучающих, направленным не только на усвоение

знаний, но и на обретение смыслов как элементов личного опыта. Эмпиричность С. п. обусловлена тем, что используемая в ней теоретическая модель личности построена в результате переноса в психологию принципов и результатов личностно-центрированной терапии. Это во многом определило трудности реализации С. п.

Современный этап развития С. п. обусловлен определившимися социальным заказом к теории и практике обучения, предполагающим разработку образовательных программ, адекватных актуальным задачам развития общества. С другой стороны, развитие С. п. стимулируется постепенным выходом психологии за пределы традиционных объяснительных схем, ее переходом в постклассическую стадию развития. Онтологизация психологии, сопровождающаяся отказом от гносеологической формулы, жестко разделяющей субъект и объект, меняет предмет науки. На первый план выходит многомерный, смысловой, системный мир личности, обуславливающий свой смысловое и системное строение сознания.

Порождение субъективного мира личностью, его становление, формирование составляет суть проблемы развития личности в онтогенезе, которая понимается как проблема становления собственно человеческого в человеке. Новое понимание смысла как психологической категории позволяет преодолеть как субъект-объектное расчленение сознания, свойственное классической психологии, так и субъект-объектную нерасчлененность его в феноменистической психологии. Открывающиеся закономерности становления человеческого в человеке, этапов и уровней в формировании субъективного мира личности и ее сознания позволяют переосмыслить существующие представления о критических точках и сензитивных периодах психического развития. С. п. способствует решению проблем сопряжения учебно-воспитательных воздействий с закономерностями образования многомерного и смыслового мира личности как основания формирующегося целостного смыслового сознания.

В. Е. Клочко, А. М. Матюшкин

Упражнение — повторное выполнение действия с целью его усвоения. В различных условиях обучения У. является либо единственной процедурой, в рамках которой осуществляются все компоненты процесса учения (научения) — уяснение содержания действия, его закрепление, обобщение и автоматизация, — либо одной из процедур наряду с объяснением и заучиванием, которые предшествуют У. и обеспечивают первоначальное уяснение содержания действия и его предварительное закрепление. У. в этом случае обеспечивает завершение уяснения и закрепления, а также обобщения и автоматизации, что в итоге приводит к полному овладению действием и превращению его — в зависимости от достигнутой меры автоматизации — в умение или навык. У. может осуществляться и сразу после объяснения, без предварительного заучивания; при этом закрепление полностью происходит в процессе У.

А. И. Подольский

Учебная задача — задача, требующая от учащихся открытия и освоения в учебной деятельности всеобщего способа (принципа, закономерности) решения относительно широкого круга проблем и конкретно-практических задач. Поставить У. з. — значит ввести учащихся в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий спо-

соб ее решения во всех возможных частных и конкретных вариантах условий.

В. М. Давыдов

Учебные действия — основной структурный компонент учебной деятельности. У. д. образуют целостную систему. При усвоении научных понятий центральное место в ней занимают специфические преобразования предмета, направленные на выявление в нем определенных отношений, составляющих содержание понятия, и построение предметной или знаковой модели, фиксирующей это отношение и позволяющей изучать его свойства в «чистом» виде. Специфическим видом У. д. являются действия контроля. Предметом контроля является при этом не столько конечный результат деятельности, сколько способы его получения. Он осуществляется главным образом на основе предполагаемых результатов прочих У. д., т.е. приобретает характер упреждающего контроля, опирающегося на развитый внутренний план действий и их рефлексиию. С контролем тесно связано У. д. оценки, функция которого состоит в фиксации соответствия фактического результата учебной деятельности ее конечной цели. Положительная оценка санкционирует переход к новым учебным задачам, отрицательная побуждает вернуться к У. д. и их контролю.

В. В. Давыдов

Развитие психики в филогенезе.

Зоопсихология

Агрессивное поведение животных [лат. *aggressus* — нападающий! — формы поведения животных, направленные против представителей своего собственного вида (внутривидовое А. п. ж.); реже этот термин употребляется по отношению к межвидовому поведению. А. п. ж. проявляется в виде угрожающего поведения или прямого нападения. Различают индивидуальное и групповое А. п. ж. Внутривидовое А. п. ж. в естественных условиях редко приводит к нанесению физического вреда, еще реже к убийству, обычно ограничиваясь ритуализованными формами: угрожающим поведением или ритуальной борьбой, без нанесения телесных повреждений, которая заканчивается бегством или подчинением одного из соперников. Биологические функции А. п. ж. включают: защиту от нападения или другого поведения, вредящего жизненным интересам особи, ее потомства, семьи или социальной группы; достижение доминирующего положения по отношению к другим особям своего вида; получение доступа к каким-либо ресурсам и к половому партнеру; получение и защита своей территории; установление определенной структуры социальных отношений в сообществе животных, оптимальное распределение животных на территории обитания, поддержание конкуренции, в результате которой успех в размножении сопутствует наиболее жизнеспособным особям, и др. Иногда А. п. ж. определяют более узко, исключая из него чисто оборонительное поведение.

Функциональные системы А. п. ж. и поведения бегства и подчинения часто объединяют в единую систему так называемого агонистического поведения (от греч. *agonia* — борьба), представляющего собой комбинацию двух противоположных тенденций — нападения и бегства, соотношение которых определяет характер этого поведения. А. п. ж. имеет врожденную основу, однако на его формирование оказывает влияние также индивидуальный опыт и научение, особенно у высших позвоночных. По поводу механизмов А. п. ж. не существует единого мнения. Одни исследователи полагают, что А. п. ж. является чисто реактивным, т.е. возникает только в биологически подходящих ситуациях, и не имеет самостоятельного источника внутренней физиологической мотивации. Другие же считают, что такой независимый от внешних условий источник есть, и агрессивная мотивация у животных испытывает регулярные колебания в своей интенсивности, время от времени находя себе выход в А. п. ж. независимо от ситуации.

Е. А. Горюхова

Групповое поведение животных — согласованные совместные действия животных (многих высших беспозвоночных и позвоночных), выполняемые при жизни в сообществах, т.е. постоянных или временных объединениях (стадах, стаях, семьях и т.п.). Г. п. ж. включает все формы межиндивидуальных отношений между животными (в том числе между половыми

партнерами, родительскими особями и детенышами и т. д.) и осуществляется непременно в условиях общения между членами сообщества.

К.Э.Фабри

Игры животных — комплекс разнообразных поведенческих актов (преимущественно молодых животных), не имеющих утилитарного значения (действия с биологически нейтральными предметами и игровое общение животных, не приводящее к биологически значимым результатам). По мнению большинства исследователей, И. ж. служат подготовкой к предстоящей взрослой жизни, способствуют накоплению соответствующего индивидуального опыта путем упражнений, как в сенсорной, так и в моторной сферах.

К.Э.Фабри

Импринтинг (синоним: запечатление) [англ. imprint — запечатлеть, оставлять след] — термин, введенный К. Лоренцем, обозначающий способность новорожденных в первые часы и дни жизни автоматически (рецепторно) фиксировать отличительные признаки поведения первых внешних объектов, находящихся в непосредственной близости. Чаще всего это родительские особи (выступающие носителями типичных признаков вида), братья и сестры, пищевые объекты (в том числе животные-жертвы) и др. Физиологический механизм И. определяется более или менее жестко заданными генетическими программами, которые запускаются в определенные периоды развития и действуют в течение весьма ограниченного («сенсiblyного», «критического») времени. Процесс И. совершается чрезвычайно быстро, без внешнего подкрепления, и результат его, как правило, необратим. И. обеспечивает животным охрану потомства (следование детей за родителями), узнавание родителей, членов сообщества, сородичей, будущих половых партнеров, признаков местности и др. В искусственных, экспериментальных условиях у некоторых видов животных и птиц И.

может быть вызван любым живым или неживым движущимся объектом.

Л.А.Карпенко

Инстинктивное поведение животных [лат. instinctus — побуждение! — видоспецифичное (характерное для данного вида животных) поведение, основанное на врожденной генетической программе, определяющей его важнейшие характеристики. И. п. ж. представляет собой совокупность действий, организованных в целостную систему в тесной координации с другими типами поведения: ориентировочными реакциями, научением и др. К наиболее характерным свойствам И. п. ж. относятся: возможность спонтанного проявления; активная направленность на объекты и ситуации, важные для жизнедеятельности животного; способность выполняться без предварительного научения; стереотипность выполнения всеми представителями данного вида. Долгое время среди натуралистов господствовало виталистическое представление об И. п. ж., ведущее свое происхождение от средневековой христианской концепции инстинкта, сформулированной Фомой Аквинским в XIII в., согласно которой инстинкт — сверхъестественная сила, вложенная в организм Богом. Виталисты считали, что поведение животных, лишенных разума, обладает целесообразностью благодаря сверхъестественной природе инстинкта. Отвергая виталистические взгляды, сторонники рефлекторной теории стали утверждать, что И. п. ж. — просто комбинация рефлексов, и с конца XIX в. эти представления об И. п. ж. стали вытеснять виталистические. В конце 30-х гг. XX в. Конрад Лоренц (К. Lorenz) создал концепцию И. п. ж., ставшую основой этологии, отвергнув как виталистическую, так и чисто рефлекторную трактовки. Согласно теории Лоренца, основу И. п. ж. составляют стереотипные движения, позы, звуки и т. п., форма которых закреплена генетически. В этологии их стали называть комплексами фиксированных действий (КФД). Животные испытывают регулярные циклические изменения в готовнос-

ти выполнять эти действия. При возрастании мотивации у животного возникает «аппетентное поведение», направленное на поиск особых «ключевых» («знаковых») стимулов (визуальных, обонятельных и др.), характеризующих жизненно важные для животного ситуации и объекты, и в ответ на эти стимулы животное выполняет КФД. Например, при мотивации к охотничьему поведению аппетентным поведением является поиск добычи, определенные признаки которой, выполняющие роль ключевых стимулов, вызывают у животного КФД, с помощью которых оно хватается добычу. Аппетентное поведение более изменчиво, чем КФД и часто включает научение. Особым случаем ключевых стимулов, ответственных за социальное поведение, являются «релизеры» — возникшие в ходе эволюции демонстративные действия и телесные структуры животных, которые вызывают реакции у особей своего вида, выполняя функцию коммуникации. Опираясь на открытия физиолога Э. фон Хольста (E. von Hoist), Лоренц предположил, что в особых центрах в центральной нервной системе постоянно генерируются координированные последовательности импульсов, определяющие координацию движений в КФД, но непосредственная передача этих импульсов к мышцам блокируется. Блокировку способен снимать гипотетический нейросенсорный механизм, названный врожденным разрешающим (пусковым) механизмом (ВРМ или ВПМ) в ответ на ключевые стимулы, реакция на которые является врожденной, и ее избирательность обеспечивается центральной нервной системой. Изменения в уровне мотивации Лоренц метафорически связывал с изменением «специфического потенциала действия», конкретную физиологическую природу должны прояснить будущие исследования. При низком уровне мотивации животное не реагирует на ключевые стимулы или реагирует «незаконченными действиями». Если уровень мотивации растет, а животное не встречает ключевых стимулов, то оно выполняет инстинктивные действия в ответ на неподходящие стимулы. В предельном

случае может происходить так называемая «реакция вхолостую», когда действие выполняется в отсутствии стимулов и объекта реакции. Н. Тинберген (N. Tinbergen) на основе теории Лоренца разработал иерархическую модель И. п. ж. В результате исследований, стимулированных концепцией Лоренца и Тинбергена, представления об И. п. ж. усложнились. Обнаружились противоречия с классической моделью, породившие тенденцию к отказу от нее, но альтернативной теории до сих пор не создано. С 80-х гг. XX в. в этологии возвращается интерес к классической концепции, которая, претерпев корректировку и усовершенствование, сохраняет эвристичность. В современной этологии отказались от деления самого поведения на врожденное, т.е. чисто инстинктивное, и приобретенное, и любое конкретное поведение рассматривается как результат взаимодействия наследственности, детерминирующей одни из его свойств, и индивидуального опыта животного, определяющего другие свойства. В результате термин «И. п. ж.» постепенно выходит из употребления, вместо него предпочитают говорить о видоспецифичном поведении, а вместо инстинкта — о генетическом программировании поведения. Этология утверждает, что человек также обладает инстинктивным, т.е. видоспецифичным, поведением, основанным на врожденных генетических программах, которые изучает этология человека.

Е.А. Гороховская

Интеллект животных [лат. intellectus — разумение, понимание] — высшая форма психической деятельности животных (обезьян и ряда других высших позвоночных), отличающаяся отображением не только предметных компонентов среды, но и их отношений и связей (ситуаций), а также нестереотипным решением сложных задач различными способами с переносом и использованием различных операций, усвоенных в результате предшествующего индивидуального опыта. И. ж. проявляется в процессах мышления, которое у животных всегда имеет коинкрет-

мый чувственно-двигательный характер, является предметно отнесенным и выражается к практическому анализу и синтезу устанавливаемых связей между явлениями или предметами, непосредственно воспринимаемыми в наглядно обозримой ситуации. Оно всецело ограничивается биологическими закономерностями, чем обуславливается его принципиальное качественное отличие от мышления человека, неспособность даже человекообразных обезьян к абстрактному понятийному мышлению и пониманию коренных причинно-следственных связей.

К. Э. Фабри

Исследовательское поведение животных (синоним: ориентировочное поведение) — компонент психической деятельности животных, обеспечивающий биологически адекватную ориентацию их поведения в ситуации новизны. Наряду с ориентацией, И. п. ж. составляет начальный этап любого поведенческого акта и обеспечивает животному получение жизненно важной информации об общей ситуации, о предметном окружении, о новых объектах и изменениях, происшедших в привычной, хорошо знакомой обстановке. Животное осуществляет дистантное и контактное обследование новых компонентов и ситуационных изменений, устанавливает их свойства и значимость. И. п. ж. приводит к формированию новых или преобразованию старых психических образов исследованных ситуаций, обеспечивает адаптивную корректировку или совершенствование общего и интеллектуального поведения животного.

К. Э. Фабри

Ключевые раздражители — биологически значимые для животных объекты живой и неживой природы.

Л.А. Карпенко

Коммуникация у животных [лат. *communicatio* — сообщение, передача] — передача информации от одной особи к другой («язык животных»). К. у ж. (в отличие от человека) — закрытая врожденная система сигналов (звуков, вырази-

тельных поз и телодвижений, запахов), посылаемых одним животным и адекватно воспринимаемых другим. По своему происхождению и механизму действий (зоопрагматика) способы К. у ж. различаются по каналам передачи информации (оптические, химические, акустические, тактильные и др.) и степени ритуализации. Ритуализованные компоненты поведения — видоспецифичные, генетически фиксированные сигналы (позы, телодвижения, звуки), выполняемые подчеркнуто демонстративно (иногда в форме «диалога»), в определенной последовательности в виде «ритуалов» («церемоний») с четким информативным содержанием.

К. Э. Фабри

Конструктивная деятельность животных — манипулирование предметами, в результате которого животное при помощи хватательных эффекторов сооружает комплексный объект (гнезда некоторых улиток, рыб, лягушек и птиц; разнообразные жилища грызунов; хатки и дамбы бобров; спальные гнезда шимпанзе и др.). К. д. ж. в некоторых случаях является важной частью интеллектуального поведения животных (например, решение животным экспериментальной задачи при помощи орудия для доставаяния приманки, удлиняемого им путем вставления дополнительных сегментов).

К. Э. Фабри

Локомоция у животных [лат. *locus* — место, положение + *motio* — движение] — передвижение, активное перемещение в пространстве (ползание, ходьба, бег, лазание, плавание, полет и пр.). Наряду с манипулированием Л. — одна из двух категорий поведения. Осуществляется (преимущественно у низших животных) путем сокращения мускулатуры (или ее аналогов) тела животного при помощи специальных эффекторов (органов передвижения) — ресничек, жгутиков, шупалец, плавников, ног, крыльев, органов реактивного движения и др.). Л. относится к инстинктивным движениям, поскольку является функцией ригидной опорно-двигательной системы организма, допус-

кающей лишь минимальную индивидуальную изменчивость движений. Л. — типичный пример жестко запрограммированных и фиксированных в генофонде врожденных двигательных координации, составляющих основу инстинктивных компонентов поведения животных. Вместе с тем локомоторное решение задач (например, выбор верного пути в лабиринте при проведении эксперимента) может привести к формированию сложных навыков и даже стать элементом интеллектуальных действий животных.

К. Э. Фабри

Манипулирование у животных [лат. *manipulatio* — ручной прием, действие] — проявления двигательной активности, охватывающие все формы активного перемещения животными компонентов среды в пространстве (в противоположность локомоции — перемещению самих животных в пространстве). У высших животных М. осуществляется преимущественно при помощи ротового аппарата и передних конечностей (обследование предметов, питание, защита, конструктивные действия и др.). М. и манипуляционное решение задач дают животному наиболее глубокие, разнообразные и существенные для психического развития сведения о предметных компонентах среды и происходящих в ней процессах. В ходе эволюции прогрессивное развитие М. играло решающую роль в развитии познавательных способностей животных и легло в основу формирования их интеллекта. У ископаемых приматов — предков человека М., особенно «биологически нейтральными» предметами, явилось основой зарождения трудовой деятельности.

К. Э. Фабри

Мышление животных — решение животными задач, требующих установления сложных связей и отношений между объектами. Существует два типа М. ж.: 1) установление связей между явлениями (и предметами), непосредственно воспринимаемыми животным в ходе его деятельности (например, выбор предметов, пригодных для употребления в качестве

орудия); 2) установление связей между непосредственно воспринимаемыми явлениями (предметами) и представлениями (обобщенными образами), сформировавшимися в результате накопления двигательного опыта. Второй тип М. присущ только человекообразным обезьянам.

С. Э. Фабри

Орудийные действия животных — специфическая форма обращения животных с предметами, когда имеет место воздействие одним предметом (орудием) па другой предмет или животное. В результате возникает опосредствованное (через орудие) физическое отношение между животным и объектом воздействия. О. д. ж. наблюдаются у немногих видов насекомых, у птиц, млекопитающих (несколько чаще у человекообразных обезьян) па сферах пищевого поведения (разбивание пищевого объекта камнем), комфортного (почесывание с помощью какого-либо предмета), коммуникационного (контактирование посредством предмета), защитного (бросание предмета в сторону врага). Иногда предмет предварительно приспосабливается к его употреблению в качестве орудия. В лабораторных условиях О. д. ж. используются для изучения психических, в частности интеллектуальных, способностей животных.

К. Э. Фабри

Поведение животных — различные внешние проявления активности животных на уровне целого организма (поведение отдельных особей) и на надорганизменном уровне («социальное П. ж.»), П. ж. начало превращаться в самостоятельный предмет научного исследования в конце XIX в. Впервые «П. ж.» как научный термин ввели в обращение в 1898 г. зоологи Ч Уитман (Ch. Whitman) и К.Л. Морган (С.Л. Morgan). Исследование П. ж. стало проводиться одновременно в рамках трех дисциплин: зоологии, психологии и физиологии. Зоологи сосредоточились главным образом на изучении пидоспецифичного (характерного для данного вила животного) П. ж. в естественных для них условиях, непосредственно в природе или вос-

создавая в неволе условия, близкие к естественной среде. Психологов интересовало П. ж. как проявление тех или иных психических способностей и как самостоятельный предмет исследования, часто в качестве упрощенной модели для анализа поведения человека. Физиологи изучали нейрофизиологические механизмы П. ж. Вся область исследования поведения и психики животных с конца XIX в. стала называться зоопсихологией. Постепенно к 30-м гг. XX в. в ней утвердился объективистский подход, и в связи с этим П. ж. надолго стало главным, а в большинстве случаев единственным предметом исследования в зоопсихологии. Объективисты утверждали, что предметом научного изучения в зоопсихологии могут быть только объективно наблюдаемые явления, т. е. П. ж. и лежащие в его основе физиологические процессы, а не психика животных, о которой нельзя получить не только прямых, но даже косвенных данных из отчетов об интроспекции. К середине XX в. в области изучения П. ж. сформировались два ведущих направления: американская школа сравнительной психологии и европейская школа этологии. Американские сравнительные психологи придерживались взгляда, что все П. ж. почти целиком формируется внешней средой в процессе научения, представляя собой сочетание немногих безусловных и различных условных рефлексов. Как правило, они проводили исследования в жестко контролируемых лабораторных условиях. Этологи, являвшиеся главным образом зоологами, изучали П. ж. в природе или имитируя естественные условия и настаивали на том, что в значительной части П. ж. является генетически фиксированным, врожденным. Этологи считали, что это поведение основано на сложных механизмах, не сводящихся только к рефлексам. До начала 50-х гг. эти два направления игнорировали друг друга, затем между ними началась острая полемика, а с середины 60-х гг. активный обмен идеями и взаимное заимствование методов исследования. На рубеже 70-х гг. появилось еще два зоологических направления в изучении П. ж.:

социобиология, анализирующая эволюцию социального поведения с помощью методов синтетической теории эволюции (современного дарвинизма), и тесно связанная с ней методологически поведенческая экология (behavioural ecology — англ., Verhaltensocologie — нем., на русском языке ее название еще не устоялось), изучающая роль П. ж. и ЭКОЛОГИИ ЖИВОТНЫХ. Хотя указанные четыре основных направления в исследовании П. ж. сохраняют самостоятельность, в настоящее время наметился путь синтезу их представлений и подходов в рамках единой науки о П. ж. С 60-х гг. в этологии и с середины 70-х гг. в социобиологии исследователи стали активно применять свои концепции и методы для изучения биологических основ поведения у человека. Вначале это вызвало резкое сопротивление со стороны гуманитариев, но к настоящему времени этология человека и социобиология человека стали междисциплинарными областями исследования, в которых биологи активно сотрудничают с психологами, психиатрами, антропологами, социологами и лингвистами. Исследование П. ж. играет также важную роль в новом направлении в зоопсихологии, изучающем психику животных, которое чаще всего называют когнитивной этологией.

Е.Л. Гороховская

Психика животных [греч. psychikos — душевный] — внутренний мир животного, охватывающий весь комплекс предполагаемых субъективно переживаемых процессов и состояний: восприятие, память, мышление, намерения, сны и т. п., и включающий такие элементы психического опыта, как ощущения, образы, представления и эмоции. О П. ж., в отличие от психики человека, нельзя получить сведений, основанных на интроспекции. Все представления о существовании у животных субъективного опыта, о его содержании и о его связи с поведением и физиологическими процессами строятся по аналогии с нашими представлениями о психическом мире человека. П. ж. с древности вызывала глубокий

интерес у философов и натуралистов, но ее систематическое целенаправленное исследование началось с конца XIX в. с появлением зоопсихологии. Споры о возможности изучать П. ж., которая принципиально недоступна наблюдению, разделили зоопсихологов на два противоположных научных лагеря. Сторонники научного изучения П. ж. заявляли, что о ней вполне можно делать заключения на основе наблюдений за поведением животных и данных об их физиологии. Их противники — приверженцы объективистского подхода — отвергали любые варианты антропоморфизма, считая П. ж. недоступной для подлинно научного исследования. Они призывали ограничиться изучением только объективно наблюдаемых явлений поведения и физиологии. К середине 30-х гг. XX в. объективистское направление стало господствующим, исследование П. ж. за некоторым исключением практически прекратилось и возобновилось только на рубеже 70-х гг. В настоящее время изучение П. ж. превратилось в новое активно развивающееся научное направление, которое чаще всего называют когнитивной этологией, реже психологией или когнитивной сравнительной психологией. В рамках когнитивной этологии проблема П. ж. рассматривается одновременно в естественнонаучном, психологическом и философском плане.

Е.А. Гороховская

Таксисы [греч. taxis — расположение по порядку] — ориентирующие компоненты поведенческих актов, врожденные способности пространственной ориентации в сторону благоприятных (положительные Т.) или от неблагоприятных (отрицательные Т.) условий среды. У растений аналогичные реакции выражаются в изменениях направления роста (тропизмы). По модальности воздействий различают фото-, хемо-, термотаксисы и т.д. Т. одноклеточных и многих низших многоклеточных животных представлены ортотаксисами (изменение скорости передвижения) и клинотаксисами (изменение направления передвижения на определенный угол). У животных с развитой централь-

ной нервной системой и симметрично расположенными органами чувств возможен, кроме того, активный выбор направления передвижения и сохранение этого направления (топотаксисы). Они являются постоянными компонентами даже наиболее сложных форм поведения.

В.В. Умрихин, К.Э. Фабри

Эволюционная детерминация поведения [лат. evolutio — развитие, развертывание; determinare — ограничивать, определять] — обусловленность поведения организма или группы организмов общими закономерностями развития мира и конкретными геоисторическими условиями жизнедеятельности предыдущих поколений. Основные принципы Э. д. п. — историзма (зависимости эволюционных преобразований от задач жизнедеятельности), изменчивости (расширение круга соорганизации с другими системами, каждая из которых имеет свою историю), наследственности (преемственность эволюционных преобразований, при которой особенности более ранних образований оказывают влияние на особенности более поздних), необратимости, системности (направленность и обусловленность эволюционных преобразований включенностью организма или группы организмов в систему более высокого уровня — биоценоз, общество, а также представлении их самих как функционального сообщества нескольких подсистем), конкуренции и естественного отбора.

Исследование Э. д. п. началось в рамках сравнительного подхода, с анализа аналогов человеческого поведения в активности животных (сравнительная психология, социобиология — наука о социальной жизни животных, этология — наука о поведении животных). К. Лоренц и Н. Тинберген разработали концепции инстинкта, импринтинга (запечатления) и релизеров поведения, сигнального и смещенного поведения, показали наличие в поведении животного относительно устойчивых и генетически определенных тенденций, которые, однако, имеют определенную степень свободы в зависи-

мости от условий развития вида. Особые споры разгорелись вокруг аналогов у человека агрессивного поведения животных, а также вокруг так называемого альтруизма животных (когда животное во вред себе предпринимает действия, имеющие ценность для выживания группы) и возможности его сопоставления с человеческим альтруизмом. Причины кин-(родственного) альтруизма насекомых и кин-отбора, описанных Гамильтоном, объясняются им и его последователями приоритетом сохранения и передачи генетической информации конкретной особи своим потомкам по сравнению с ценностью жизни этой особи. По мнению Р. Докинза, развившего эту концепцию, человек отличается от животного способностью долговременного предвидения, которая помогает ему преодолеть влияние «эгоистических генов» и развивать действительно бескорыстный альтруизм.

Одним из основных достижений сравнительной ПСИХОЛОГИИ, ЭТОЛОГИИ И СОЦИОБИОЛОГИИ явилось положение о том, что эволюция поведения сопровождалась уменьшением врожденных, жестко закрепленных его компонентов и развитием адаптивности к меняющимся условиям существования. Представители эволюционной психологии американцы Дж. Туби и Л. Космидес делают предметом своего анализа варианты адаптивности и степень наследственности индивидуальных различий. Они выделяют варианты адаптивности по проблемам, общим для многих видов, в том числе для человека: питание (поиск и сбор), родство, борьба за ресурсы, кооперация, агрессия, родительская забота, доминирование и статус, предохранение от близкородственных сношений, ухаживание, брачное поведение, сексуальный конфликт, неопределенность отцовства и сексуальная ревность, сигнализация и общение, выбор жилья и т.д.

Развитие научного анализа Э. д. п. породило еще два направления: анализ морфологических изменений организма, сопровождающих процесс эволюции человека, отвечающий на вопрос, «что»

изменяется в эволюции и по каким причинам, и анализ механизмов эволюции животного мира и человеческого общества, отвечающий на вопрос, «как» происходят эволюционные изменения и закрепляются признаки. Вопрос, «что» закрепляется и изменяется в психике в ходе эволюции, в какой степени это является устойчивым и в какой степени определяет поведение, исследуется психогенетикой, морфологией нервной системы, эволюционной биологией, развившейся с появлением эволюционной теории Дарвина о естественном отборе, общей и дифференциальной психофизиологией. А.Н. Леонтьев, анализируя морфологические изменения в эволюции нервной системы, выделял несколько стадий развития психики: чувствительность или стадию элементарной сенсорной психики, связанной с развитием дискретности среды; стадию перцептивной психики, способной к отражению уже не в форме отдельных элементарных ощущений, вызываемых отдельными свойствами, а к интегративному восприятию объектов, с появлением примитивного обобщения и дифференцированного анализа свойств. Третьей стадией АН. Леонтьев называл стадию интеллекта, способного к обобщающему анализу свойств объектов, четвертой, присущей человеку стадией выступала стадия сознания.

Вопрос о том, «как» происходят эволюционные изменения и закрепляются признаки на уровне организма, решается с помощью психогенетических исследований и молекулярной генетики, а социальный характер наследования поведенческих характеристик изучается социальными науками. Помимо чисто «технических» вопросов наследования признаков, выясняются общие закономерности и причины закрепления тех или иных признаков. В связи с этим получила большую известность концепция генного отбора — «эгоистического гена», предложенная Р. Докинзом. Генетически детерминированные механизмы поведения связаны, по его мнению, с тем, что все организмы являются лишь машинами для выживания генов: борьба между генами, молекулами-репликаторами за выживание является движущей силой эволюции орга-

низмов. А.Н. Северцов предложил три критерия биологического прогресса биологического вида: численность вида; тенденцию к расширению ареала, который он занимает; количество растепления исходной формы на дочерние. Чем больше развивается специализация видов, тем хуже для рода, поскольку она сокращает общую адаптивность к большому спектру условий и увеличивает консервативность поведения. Развиваются исследования о разворачивании в онтогенезе генетических поведенческих программ, выделена даже специальная область исследования — «хроногенетика», направленная на изучение закономерностей разворачивания генетической программы во времени и основанная на временном принципе организации генетических систем, контролирующих развитие. Концепция эволюционно стабиль-

ных стратегий повеления (ЭСС) М. Смита, Паркера и др. также подучила особую известность за то, что она анализирует механизмы развития в эволюции признака — но уже не морфологического, а поведенческого, причем не отдельного движения, а сложной поведенческой стратегии. Анализ генетических механизмов эволюционных преобразований позволил сделать обобщение о системном характере эги\ преобразований: относительность жесткости генетических программ организма, зависимость их реализации от условия, в которых они разворачиваются, приводят к рассмотрению организма, с одной стороны, как элемента определенных биологических систем, биоценозов, а, с другой, в качестве биологической системы со своими подсистемами и элементами.

///.///. Трофимова

Общий алфавитный указатель

- Автоматизация действия - 3, 48
Агрессивное поведение животных - 9, 163
Адаптация (а психологии развития) - 1, 9
Адаптация социальная (в психологии развития) - 1, 9
Аккомодация (по Пиаже) - 3, 48
Акмеология - 2, 21
Акселерация - 3, 48
Активности познавательной развитие - 5, 83
Активность (в психологии развития) - 1, 9
Алгоритмизация учебного процесса - 8, 148
Амбивалентность поведения ребенка - 7, 130
Амплификация психического развития - 3, 49
Анализ продуктов детской деятельности - 4, 74
Антропогенез (психологический аспект) - 1, 10
Антропоморфизм - 2, 22
Асинхронии психического развития - 7, 130
Ассимиляция (по Пиаже) - 3, 49
Аффект неадекватности - 7, 131
Аффективно-личностные связи - 5, 83
Аффективный ребенок - 7, 132
- Бине-Симона умственного развития шкала - 4, 74
Биогенетический закон (в психологии) - 3, 49
Биографические методы (в психологии развития) - 4, 75
Близнецовый метод - 4, 75
Близнецы - 7, 132
- Ведущей деятельности концепция - 2, 22
Векслера тест детский - 4, 75
Вербализм - 7, 132
Взаимно-однозначного соотнесения процедура - 5, 84
Включения классов операция - 5, 84
Внеситуативно-личностное общение - 5, 84
Внеситуативно-познавательное общение - 5, 85
Внимания развитие - 5, 85
Возраст (в психологии) - 1, 10
Возрастная группа - 3, 49
Возрастная периодизация развития личности - 2, 23
Возрастная психология - 2, 25
Возрастные особенности (в психологии) - 3, 50
Возрастных срезов метод - 4, 76
Вокализации предречевые - 5, 86
Волевых качеств развитие - 5, 86
Воображения развитие - 5, 87
Вопросы детские - 5, 87
Воспитание (психологический аспект) - 1, 11
Восприятие сказки - 5, 87
- Восприятия развитие - 5, 88
Воспроизводство культуры в ходе психического развития ребенка - 3, 51
Выразительных движений развитие - 5, 89
Высших психических функций формирование - 5, 89
- Генезиса коммуникативной деятельности концепция - 2, 26
Генетика поведения - 2, 26
Геронтопсихология - 2, 26
Гипермнезия юношеская - 5, 40
Гиперопека - 7, 133
Гиперсоциальность - 7, 133
Гипнопедия - 8, 150
Гипоопека - 7, 133
Госпитализм - 7, 133
Готовность к школе психологическая - 7, 134
Групповое поведение животных - 9, 163
Гуление - 5, 90
Гуманные отношения (в детском возрасте) - 5, 90
- Двойной стимуляции метод - 4, 76
Девиантное поведение детей и подростков - 7, 134
Дезадаптация школьная - 7, 134
Демонстративный нигилизм - 7, 135
Детская субкультура - 3, 52
Детство - 1, 12
Децентрация (в психологии развития) - 5, 90
Деятельностное опосредование (в детском возрасте) - 3, 52
Деятельность детская - 1, 14
Диагноз психологический (в психологии развития) - 7, 135
Диалектическое мышление - 3, 53
Дидактогеня - 8, 150
Дневник развития ребенка - 4, 76
Доска форм Сегена - 4, 77
Дошкольный возраст - 6, 119
- Естественный эксперимент (в психологии развития) - 4, 78
- Женевская школа генетической психологии - 2, 27
Жизненный путь - 3, 53
Житейских понятий развитие - 5, 91
- Зависимость (в психологии развития) - 7, 136
Задание - 8, 150

- Задатки - 3, 54
 Задача - 8, 151
 Зона ближайшего развития - 3, 54
 Зона вариативного развития - 3, 55
 Зоопсихология - 2, 28
 Зрелость(возрослость) - 6, 120
- Игра (в психологии развития) - 3, 55
 Игра дидактическая - 8, 151
 Игра процессуальная - 5, 91
 Игра режиссерская - 5, 92
 Игра с правилами 5, 92
 Игра сюжетно-ролевая - 5, 92
 Игра-драматизация - 5, 91
 Игрушка - 8, 152
 Игры животных - 9, 164
 Идентификация (в психологии развития) - 3, 57
 Идентичности развитие - 5, 92
 Избирательных предпочтений развитие - 5, 93
 Импринтинг - 9, 164
 Импульсивность детская -- 5, 93
 Инволюция (в психологии) - 3, 57
 Инициация - 3, 57
 Инстинкт (в психологии развития) - 3, 57
 Инстинктивное поведение животных - 9, 164
 Интеллект животных - 9, 165
 Интеллектуализм (в психологии развития) - 7, 136
 Интериоризация- 1, 14
 Интимно-личное общение - 5, 93
 Инфантилизм личностный - 7, 136
 Исследовательское поведение животных - 9, 166
- Капризы детские - 7, 137
 Классификации операции - 5, 94
 Ключевые раздражители - 9, 166
 Коммуникативной потребности развитие - 5, 94
 Коммуникация у животных - 9, 166
 Компенсация операция (по Пиаже) - 5, 95
 Комплекс оживления - 5, 95
 Компьютерная зависимость - 7, 137
 Конструирование детское - 5, 96
 Конструктивная деятельность животных - 9, 166
 Контакты между детьми - 5, 97
 Контекстное обучение - 8, 153
 Кризис первого года - 6, 120
 Кризис подростковый - 6, 121
 Кризис семи лет - 6, 122
 Кризис трех лет - 6, 122
 Кризисы возрастные - 1, 14
 Культурно-историческая теория - 2, 29
- Латентное научение 3. 58
 Лепет - 5, 97
 Локомоция у животных - 9, 166
 Лонгитюдное исследование - 4, 78
 Любознательность детская - 5, 97
- Манипулирование у животных - 9, 167
 Манипуляция предметные - 5, 98
 Межличностная ситуация развития - 3, 58
 Межличностные отношения - 3, 58
 Младенческий возраст - 6, 123
 Младший школьный возраст - 6, 123
 Моделирование в обучении - 8, 153
 Мышление животных - 9, 167
 Мышление аугустическое - 5, 98
 Мышление синкретическое 5, 98
 Мышления развитие - 5, 98
- Нарциссизм - 5, 100
 Научение - 3, 59
 Научение итеративное - 8, 154
 Научения кривые - 8, 154
 Негативизм детский - 7, 138
 Негативное самопредъявление - 7, 138
 Новорожденность - 6, 124
- Образа тела формирование - 5, 100
 Обратимость - 5, 100
 Обучаемость - 3, 59
 Обучение - 1, 16
 Общение (в психологии развития) 1,17
 Общения дефицит - 7, 138
 Общения развитие - 5, 101
 Одаренные дети - 7. 139
 Онтогенез - 1, 17
 Оперантного обусловливания концепция - 2, 29
 Операций формирование - 5, 101
 Оральные действия - 5, 102
 Организационно-деятельностная игра - 8, 155
 Ориентировочная основа действия - 3, 60
 Орудийные действия детские - 5, 102
 Орудийные действия животных - 9, 167
 Отверженность - 7, 139
- Памяти развитие - 5, 102
 Параллелограмм развития - 3, 61
 Пассивность - 7, 139
 Педагогическая психология - 2, 30
 Педология - 2, 30
 Перенос - 3, 61
 Периодизация психического развития - 3, 61
 Перманентного объекта схема - 5, 103
 Пиаже феномены - 5, 103
 Поведение животных - 9, 167
 Поведение исследовательское - 3, 63
 Повторение - 8, 155
 Подражание - 3, 65
 Подростковый возраст - 6, 125
 Позитивное самопредъявление - 7, 139
 Полевое поведение (в детском возрасте) 3, 65
 Позтапного формирования умственных действий концепция - 2, 30
 Практическая возрастная психология - 2, 32
 Предметная деятельность детская - 5, 103
 Предметная среда детства развивающая - 8, 155
 Предметно-манипулятивная деятельность - 5, 104
 Предпонятия - 5, 104
 Преформизм - 2, 32
 Привязанность - 3, 65
 Приемных детей метод 4, 78
 Проблема - 8, 156
 Проблемное обучение - 8, 157
 Программированное обучение - 8, 157
 Продуктивная деятельность детская - 5, 104
 Проективные методы (в психологии развития) 4, 78
 Профессиональная ориентация - 8, 159
 Псевдопонятие - 5, 105
 Психика животных - 9, 168
 Психогенетика - 2, 33
 Психодиагностика раннего детства - 4, 79
 Психологическая инкапсуляция - 7, 140
 Психологическая служба образования - 2, 34
 Психологический симбиоз - 7, 140
 Психологический синдром - 3, 65
 Психология образования 2, 36
 Психология учения - 2, 37

Психолого-педагогическое консультирование - 2, 39

Равена матрицы цветные - 4, 80
Развитие личности - 1, 17
Развитие психики - 1, 17
Развития личности обобщенная модель - 2, 40
Ранний возраст - 6, 126
Регуляция (по Пиаже) - 5, 105
Рекапитуляции теория - 2, 41
Речи развитие - 5, 105
Речь авиюномная детская - 5, 106
Рисунок детский - 5, 107
Самовоспитание - 8, 159
Сензитивный период - 3, 66
Сенсомоторный интеллект - 5, 108
Сориации операции - 5, 108
Символической функции развитие - 5, 109
Синкретизм (в психологии) - 3, 66
Система Монтессори - 8, 159
Сиюема Фребеля - 8, 160
Ситуативно-деловое общение - 5, 109
Ситуативно-личностной общение - 5, 109
Ситуативность—внеситуативность - 5, 110
Смысловая педагогика - 8, 161
Совместная деятельность (в психологии развития) - 3, 67
Созревания теории - 2, 41
Сохранения принцип (по Пиаже) - 5, 110
Социализация (в психологии развития) - 1, 18
Социальная дезориентация - 7, 141
Социальная ситуация развития - 3, 65
Социального научения концепция - 2, 42
Социальные взаимодействия и обучение - 3, 68
Социобиология - 2, 42
Социогенез - 1, 18
Социореаоилитация - 7, 141
Способностей развитие - 5, 111
Сравнительная психология - 2, 42
Старость - 6, 126
Стиль воспитания - 3, 71
Страхи детские - 7, 142
Стэнфорд-Вине умственного развития шкала - 4, 81
Субъективный образ мира у ребенка - 5, 112
Схема (по Пиаже) - 3, 71

Таксисы - 9, 169
Творчество детское - 5, 112
Тестирование (в психологии развития) - 4, 82
Тесты достижений - 4, 82
Тесты критериально-ориентированные - 4, 82
Тотальный регресс - 7, 143

Умственное развитие - 5, 113
Умственные действия - 3, 71
Упражнение - 8, 162
Усвоение - 1, 19
Уход от деятельности - 7, 143
Учебная деятельность - 5, 114
Учебная задача - 8, 162
Учебные действия - 8, 162
Учение - 3, 72

Факторы риска (в психологии развития) - 7, 144
Фантазии детские - 5, 116
Филогенез - 1, 20
Формально-операциональный период развития интеллекта (по Пиаже) - 5, 116
Формирующий эксперимент - 4, 82
Функционального круга теория - 2, 44

Хроническая неуспешность - 7, 147

Эволюционная детерминация поведения - 9, 169
Эгоизм детский - 7, 147
Эгоцентризм (в психологии развития) - 3, 73
Эгоцентрическая речь - 5, 117
Эдипов комплекс - 5, 117
Экологический подход в психологии - 2, 44
Экстериоризация - 3, 73
Эпигенез - 1, 20
Эпигенетическая теория развития личности - 2, 45
Эпистемология генетическая - 2, 46
Эстетическое развитие - 5, 117
Этнография детства - 2, 46
Этология - 2, 46

Юность - 6, 128

Языковой компетенции формирование - 5, 118

Список авторов

- Абраменкова В.В. - 18, 46, 52, S3, 55, ь7, 59, 61, 90, 133, 140
Авдеева Н.Н. - 65, 136
Акимова М.К. - 114
Артёмова О.Ю. - 57
Аимолов А.Г. - 19, 55
Бодалез А.А. 22
Божович Е.Д. - 118
Брудный А.А. - 20
Бурлачук Л.Ф. - 75, 78, 80, 82
Бурменская Г.В. - 11, 14, 16, 26, 27, 51, 120, 128, 129, 147
Ве*/*;1чковский Б.М. - 89
ВенгерА.Л. - 9, 10, 17, 22, 45, 57, 58, 65, 66, 68, 71, 74, 76, 79, 86, 87, 90, 93, 98, 100, 103, 104, 112, 122, 132, 133, 135, 136, 138-141, 143, 144, 147
Берауса Н.Е. - 53
Вербицкий А.А. - 12, 37, 57, 59, 60, 150, 151, 153, 154, 157
Гаврилова Т.П. - 143, 147
Галигузова Л.Н. - 83, 92, 98, 109, 113, 126, 130
Ганошонко Н.И. 93, 105, 118
Гинликин В.Я. - 131
Гороховская Е.А. - 28, 42, 44, 47, 163, 165, 168, 169
Гуревич К.М. - 32, 114, 159
Давыдов В.В. - 115, 162
Дубровина И.В. 36, 57, 120, 124
Ермолова Т.В. - 116, 123, 137
Ильясов И.И. - 39, 73
Каган В.Е. - 81, 100, 134
Карабанова О.А. - 33, 40-42, 49, 63, 66, 68, 88
Карпенко Л.А. - 49, 50, 67, 164, 166
Клочко В.Е. - 161
Кон И.С. - 54
Кондаков И.М. - 44
Кроник А.А. - 75
Крюкова Н.Н. - 155
Лейтес Н.С. - 54, 139
Лидере А.Г. - 32, 48, 49, 71, 84, 94, 95, 101-103, 105, 108, 109, 111, 117
Липкина А.И. - 137
Матюшкин А.М. - 161
Мещерякова С.Ю. - 84, 86, 90, 96-98, 102, 104, 110, 121, 123, 125, 139
Морозов С.М. - 75, 80, 82
Морозова Е.И. - 78, 135
Мухина В.С. - 77, 108, 132
Новиков Д.А. - 155
Новоселова С.Л. - 153, 156
Обухова Л.Ф. - 28, 46, 93
Овчаренко В.И. - 134
Петровский А.В. - 11, 17, 18, 23, 25, 30, 40, 49, 150
Подьяков А.Н. - 64
Подольский А.И. - 17, 20, 30, 32, 48, 49, 61, 65, 72, 155, 162
Поливанова К.Н. - 52, 55, 73, 82, 91, 92, 102, 104, 105, 109, 112, 117, 122, 126, 152
Равич-Шербо И.В. - 26, 34, 78
Радзиховский Л.А. - 14, 17, 18, 20, 29, 73
Рубцов В.В. - 71
Рузская А.Г. - 14, 23, 26, 95, 101, 106
Северный А.А. - 135
Слободчиков В.И. - 78, 82
Смирнова Е.О. - 17, 85, 87, 89, 107, 110, 120, 134, 154, 160, 161
Суворов А.В. - 142
Талызина Н.Ф. 150, 159
Тихомирова И.В. - 58, 75, 76
Толстых А.В. - 18
Толстых Н.Н. - 132, 159
Трофимова И.Н. - 171
Умрихин В.В. - 169
Ушаков Д.В. - 46, 98, 103, 108, 109
Фабри К.Э. - 10, 22, 58, 164, 166, 167, 169
Хомская Е.Д. - 90
Царегорродцева Л.М. - 93, 97
Шульга Т.И. - 147
Юркевич В.С. - 117
Ярошевский М.Г. - 42

Учебное издание

Психология развития
Словарь

Художник: П.П. Ефремов
Компьютерная верстка: Ю.В. Балабанов

Лицензия ИД №01018 от 21 февраля 2000 г.
Издательство «ПЕР СЭ»
129366, Москва, ул.Ярославская, 13, к.120
тел./факс: (095) 682-60-95. e-mail: aperse@psychol.ras.ru
Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.02.953.П.001292.09.03 от 03.09.2003 г.

000 «Издательство «Речь»
199178, Санкт-Петербург, ул. Шевченко, 3 (лит. «М»), пом. 1
тел.: (812) 323-76-70, 323-90-63. e-mail: info@rech.spb.ru
www.internatura.ru; www.rech.spb.ru

Подписано в печать 07.02.05. Формат 70x100/16.
Печать офсетная. Гарнитура Тайме. Бумага офсетная
Усл. печ. л. 11. Тираж 5000 экз.
(1 завод — 3000 экз. 2 завод — 2000 экз.) Заказ 3865

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ГУН «Типография «Наука»
199034. Санкт-Петербург. 9 линия. 12