



**Современный
Гуманитарный
Университет**

Дистанционное образование

Рабочий учебник

Фамилия, имя, отчество _____

Факультет _____

Номер контракта _____

ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ЮНИТА 1

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

МОСКВА 1998

Разработано Д.В.Михеевым, магистром педагогики, психологом-консультантом

Рекомендовано Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений

КУРС: ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Юнита 1. Психология развития личности.
Юнита 2. Психология личности в зрелом возрасте.

ЮНИТА 1

Рассматривается содержание, смысл, структура процесса и закономерности психического развития. Особое внимание уделено изложению ведущих принципов подхода к объяснению и пониманию психического развития, становления растущего человека как личности.

Для студентов Современного Гуманитарного Университета

Юнита соответствует образовательной профессиональной программе №1

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРОГРАММА КУРСА	4
ЛИТЕРАТУРА	5
ТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР	6
1. Общие вопросы возрастной психологии	6
1.1. Предмет, задачи и методы возрастной психологии	6
1.2. История возникновения и развития возрастной психологии	7
1.3. Центральная проблема - условие и движущие силы психического развития	8
1.4. Основные направления в развитии возрастной психологии и значение знаний для педагога-психолога	10
2. Основные разделы возрастной психологии	10
2.1. Эмбриональная психология	10
2.2. Связь возрастной психологии с возрастной физиологией, общей педагогикой и психологией	12
2.3. Методы возрастной психологии: наблюдение, беседа, эксперимент, тестирование	13
3. Динамика психического развития ребенка	14
3.1. Движущие силы развития ребенка	14
3.2. Социализация личности - условие психического развития ребенка	17
4. Возрастная периодизация психического развития и формирования личности ребенка	19
4.1. Психическое развитие ребенка в эмбриональном и младенческом возрасте	19
4.2. Пренатальная психология	24
5. Психическое развитие ребенка в период раннего детства и до школы	26
5.1. Определяющая роль взрослых	28
5.2. Доминирующие мотивы деятельности и поведения ребенка	30
6. Психическое развитие школьника	34
6.1. Изменение социальной ситуации в развитии ребенка	34
6.2. Основные психологические новообразования	37
7. Психологические особенности развития и формирования личности в юношеском возрасте	41
7.1. Биологические и психические особенности развития	41
7.2. Самоопределение личности	46
ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	50
ГЛОССАРИЙ*	

* Глоссарий расположен в середине учебного пособия и предназначен для самостоятельного заучивания новых понятий.

ПРОГРАММА КУРСА

Общие вопросы возрастной психологии. Предмет, задачи и методы возрастной психологии. История возникновения и развития возрастной психологии. Центральная проблема - условие и движущие силы психического развития. Основные направления в развитии возрастной психологии и значение знаний для педагога-психолога.

Основные разделы возрастной психологии. Эмбриональная психология, психология младенческого возраста, психология раннего детства, дошкольная психология, психология младшего школьного возраста, подростковая психология, юношеская психология, психология зрелого возраста, психология старения. Связь возрастной психологии с возрастной физиологией, общей педагогикой и психологией. Методы возрастной психологии: наблюдение, беседа, эксперимент, тестирование.

Динамика психического развития ребенка. Движущие силы развития ребенка. Социализация личности — условие психического развития ребенка. Неравномерность психического развития ребенка.

Возрастная периодизация психического развития и формирования личности ребенка. Психическое развитие ребенка в эмбриональном и младенческом возрасте. Влияние психического состояния матери на формирование психики ребенка. Пренатальная психология. Нервная система младенцев - связь с внешней и внутренней средой. Безусловные прирожденные рефлекторные реакции младенцев.

Психическое развитие ребенка в период раннего детства и до школы. Раннее детство — сенситивный период в развитии ребенка. Определяющая роль взрослых. Доминирующие мотивы деятельности и поведения ребенка. Психическое развитие школьника. Изменение социальной ситуации в развитии ребенка. Основные психологические новообразования. Психологические особенности развития и формирования личности в юношеском возрасте. Биологические и психические особенности развития. Самоопределение личности.

ЛИТЕРАТУРА

Базовая

1. Возрастная и педагогическая психология. М., 1979.

Дополнительная

2. Выготский Л.С. Собр.соч. в 6-ти т. Т.4. М., 1984.
3. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М., 1988.
5. Бурменская Г.В., Карабанов О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. М., 1989.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
7. Немов Р.С. Психология: В 2-х т. М., 1994.
8. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. / Пер. с фр. М., 1992.
9. Хрестоматия по возрастной психологии. М., 1994.
10. Хрестоматия по социальной психологии. М., 1994.
11. Лосева В.К., Луньков А.И. Сексуальное развитие и половое воспитание детей / Сост. спецкурса Сулова Э.К. М., 1994.
12. Чопра Д. Нестареющее тело, вечный дух. М., 1995.
13. Руководство по психотерапии. М., 1985.
14. Tryon R.C., 1942."Individual differences,"in: F.A.Moss, Comparative Psycholodjie, Englewood Cliffs, N.J. Prentice H.
15. Hebb D.O., 1974. Psychologie:science moderne, Montreal, Leg Editions HRW Ltee.
16. Rosenweid M.R. " Effects of environment on development of brain and of behavior",in: The Biopsychology of developmen, Sous la diretion de E.Tolbach, New York, Academic Press, 1971.

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

1.1. Предмет, задачи и методы возрастной психологии

Возрастная психология - это область знаний, акцентирующая внимание на психологических особенностях людей разного возраста, а **психология личности** изучает личность в зависимости от психологических направлений, иногда ее называют психологией развития. Возрастную психологию нельзя представить себе вне развития, как нечто неизменное. Точно так же развитие немислимо без выделения его возрастных особенностей. В реально существующей области знаний о возрастном развитии людей оба эти момента слиты. **Предметом возрастной психологии**, или психологии возрастного развития, является изучение и представление в виде научных фактов и соответствующих теорий основных особенностей психического развития человека при его переходе из одного возраста в другой, включая развернутые, разносторонние, содержательные психологические характеристики людей, относящихся к разным возрастным группам.

Возрастная психология отмечает те сравнительно медленные, но основательные количественные и качественные изменения, которые происходят в психике и поведении человека при его переходе из одной возрастной группы в другую. Обычно эти изменения охватывают значительные периоды жизни, от нескольких месяцев для младенцев до ряда лет для людей старшего возраста. Эти изменения зависят от так называемых **“постоянно действующих” факторов**: биологического созревания и психофизиологического состояния организма человека, психологических процессов, места в системе человеческих социальных отношений, достигнутого уровня интеллектуального и личностного развития.

Еще одной составляющей предмета возрастной психологии является специфическое сочетание психологии и поведения индивида, обозначаемое при помощи понятия “возраст”. Здесь применимо еще одно ответвление возрастной психологии — **педагогическая психология**, изучающая психологические основы обучения, воспитания и педагогической деятельности. Специалист педагогической психологии - **педагогический психолог** - разрабатывает наиболее эффективные методы обучения, используя разработки когнитивной психологии. **Важнейшая задача возрастной психологии** - задача об органической, генотипической и средовой обусловленности психики и поведения человека. Разрешить психофизические и психофизиологические проблемы помогает медицинская психология и функциональная теория развития.

Что касается максимально возможного уровня достижения в развитии детей, то судить о нем в настоящее время не представляется возможным, по крайней мере, по двум причинам. Во-первых, этот уровень зависит от состояния общества, которое не является стабильным и быстро меняется. Во-вторых, этот уровень находится в непосредственной связи с применяемыми методами обучения и воспитания, дальнейшее совершенствование которых почти наверняка обнаружит значительные неиспользованные резервы психического развития человека. На данном этапе развития возрастная психология использует достижения и разработки когнитивных психологов.

* Жирным шрифтом выделены новые понятия, которые необходимо усвоить. Знание этих понятий будет проверяться при тестировании.

1.2. История возникновения и развития возрастной психологии

История возникновения и развития возрастной психологии тесно переплетается с развитием психологии вообще. Естественные науки обособились от философии сравнительно легко, но психологии, напротив, оказалось довольно трудно определиться в качестве самостоятельной науки и отделиться от своей старшей сестры. Для этого ей пришлось создать новые методы, опирающиеся на строгие научные основы. Начиная с XVIII века, первые эмпирики пытались объяснить психические феномены по-своему. Они стремились понять, каким образом человеческий организм реагирует на информацию, получаемую от органов чувств, оставляя религии и рационалистической философии область духовного и изучение связей между мышлением и душой.

Субъективная психология предлагает изучать интеллектуальную жизнь для того, чтобы понять, каким образом по ассоциации идей индивидуум осознает окружающий его мир. Изучение взаимоотношения души и тела при этом окончательно уступает место изучению умственной деятельности и сознания. Так был сделан большой шаг вперед, поскольку психика была признана лишь одной из функций организма, а изучение ее вошло составной частью в изучение жизненных процессов. Тем не менее, несмотря на научную "окраску" такой позиции, приходится признать, что психическая деятельность в сущности не в большей степени видима и измерима, чем состояние души. А между тем увидеть - значит поверить.

Первые шаги в сторону более объективной психологии совершили такие исследователи, как Фехнер и Вундт: была заложена основа научной психологии, ее первого подхода к сознанию — структуралистского. Развитие социальной и экономической сферы в XX веке и появление целого ряда новых областей человеческой деятельности породили новые задачи как в научной, так и в технической области. Кроме того, под влиянием новых точек зрения, возникших в психиатрии, и открытий в физиологии нервной системы зарождающаяся наука психология стала искать новые направления исследований.

За первыми робкими шагами, предпринятыми структуралистами и функционалистами, последовало выдвижение ряда новых подходов. Появившиеся концепции, нередко противоречащие друг другу, большей частью опирались на те представления о человеке, которых придерживался основатель того или иного направления. Одни видели в человеке существо-объект, вылепленное средой или детерминированное либо своими инстинктами, либо условиями и впечатлениями детства; для других это было существо-субъект, которое способно, осознав свои возможности, в любой момент изменить свою судьбу; третьи рассматривали его как общественное существо, поведение которого во всех случаях окажется плодом его взаимодействия с партнерами или группой, к которой он принадлежит.

Независимо от силы выдвигаемых доводов и строгости аргументации, нет сомнения в том, что каждый из этих подходов имеет свою историю, вписывается в определенный социально-экономический контекст и связан с определенным философским представлением о человеке.

Наука всегда остается одной из областей деятельности человека, и как бы она не старалась сохранить свою независимость, она должна платить дань существующей системе и тому обществу, в котором она развивается. К психологии это относится, пожалуй, в еще большей мере, чем к другим наукам. Было бы, однако, чрезмерным упрощением во всех случаях судить о значении или роли той или иной теории по ее благосклонному приему данной социальной системой. Наибольшие успехи были достигнуты в результате столкновения идей, выдвинутых различными школами. Среди противоречащих

направлений много таких, которые потерпели поражение в первой половине XX века. Возникновение и развитие множества разногласий между разными школами достигли апогея в 50-е годы; затем споры стали затихать и к настоящему времени постепенно угасли. Сегодня наступает согласие по ряду важных вопросов. Различия сглаживаются по мере углубления наших знаний.

Теперь психологи отбирают в каждой из существующих теорий и используют те концепции, которые, по их мнению, проливают больше света на то или иное явление. Такой эклектический подход приводит к тому, что главным становится уже не стремление доказать обоснованность идей, принадлежащих какому-то направлению, а скорее, желание выявить наиболее подходящие способы решения проблем, существующих в жизни общества, и оказание эффективной помощи тем, кто в ней нуждается.

Возрастная психология — наука еще сравнительно молодая. Она отстала в своем развитии от таких наук, как физика или химия, почти на два столетия. Понадобится еще множество экспериментов и проверок, прежде чем она сможет с полным правом претендовать на звание науки. Тем не менее, если окажется, что предсказания психологов чаще подтверждаются, чем опровергаются, их можно будет все больше и больше использовать для решения проблем, возникающих у людей. Психологи еще далеки от того, чтобы ответить на все вопросы, однако проблемы, которые им уже удалось решить, позволяют разъяснить многие аспекты поведения. Психологи, занимающиеся научными исследованиями, продолжают выдвигать новые гипотезы, проверять их, экспериментировать в надежде на создание все более и более последовательных теорий. Затем эти теории можно будет применять к отдельным индивидуумам в зависимости от различных ситуаций, в которых каждый человек может оказаться, и с наибольшей пользой для себя.

1.3. Центральная проблема - условие и движущие силы психического развития

В соответствии с предметными областями исследований в возрастной психологии можно определить ее основные проблемы.

Первая проблема: что больше определяет психическое и поведенческое развитие детей: созревание и анатомо-физиологическое состояние организма или влияние внешней среды. Эту проблему можно обозначить как проблему органической и средовой обусловленности психического и поведенческого развития человека.

С одной стороны, это развитие, безусловно, зависит от организма, так как только анатомо-физиологическое устройство человеческого организма делает человека обладателем сознания, позволяет иметь речь и высокоразвитый интеллект. Аномалии в анатомо-физиологическом состоянии организма, возникающие генетическим путем или в результате серьезного заболевания, сказываются на психическом развитии, задерживая его. Пока достаточно не созреет мозг ребенка, у него невозможно сформировать вербальную речь и многие другие связанные с ней способности.

С другой стороны, столь же очевидно, что психическое и поведенческое развитие организма зависит и от среды, причем, как справедливо считают многие современные ученые, в гораздо большей степени, чем от организма. Если это было бы не так, то существование всей системы образования утратило бы смысл. То же самое касается совершенствования содержания и методов обучения и воспитания.

Однако точно сказать, в какой степени психическое развитие ребенка на том или ином его этапе зависит от организма и среды, не представляется возможным. В этом и заключается суть обсуждаемой проблемы.

Вторая проблема касается относительного влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие детей. Под стихийным обучением и воспитанием понимается то, которое осуществляется без сознательно поставленных целей, определенного содержания, продуманных методов под влиянием пребывания человека в обществе среди людей и случайным образом складывающихся отношений с ними, не преследующих образовательные цели. Организованным называется такое обучение и воспитание, которое целенаправленно осуществляется специальной частной и государственной системами образования, начиная от семьи и заканчивая высшими учебными заведениями. Здесь более или менее четко определены и последовательно реализуются цели развития. Под них составляются программы и подбираются методы обучения и воспитания детей.

Несомненно, что человек психологически развивается под влиянием стихийных и организованных воздействий среды, но какое из них сильнее и какое оказывает большее воздействие на его поведение, до сих пор остается проблематичным. Одной из конкретных разновидностей этой проблемы является относительное влияние семьи и школы, школы и общества на развитие детей.

Следующая проблема: соотношение задатков и способностей. Ее можно представить в виде ряда частных вопросов, каждый из которых является достаточно трудным для решения, а все они вместе взятые составляют действительную психолого-педагогическую проблему. Что такое задатки, от которых зависит развитие способностей ребенка? Входят ли в них только генотипически обусловленные особенности организма, или в их число следует также включить некоторые приобретенные психологические и поведенческие свойства человека? От чего в большей степени зависит развитие способностей ребенка: от имеющихся задатков или правильно организованного обучения и воспитания? Можно ли сформировать высокоразвитые способности у ребенка к определенному виду деятельности, например музыкальные, если он с рождения не имел для этого выраженных задатков, скажем, абсолютного слуха?

Четвертая проблема касается сравнительного влияния на развитие рассмотренных выше эволюционных, революционных и ситуационных изменений в психике и поведении ребенка. Действительно, что понимать под развитием: только то, что представляет собой глубокие преобразования революционного и эволюционного характера, или также включать в него то, что происходит под воздействием ситуации? Каковы критерии развития? Всякое ли изменение психики и поведения можно считать его развитием или только такое, которое является необратимым, т.е. не исчезает без подкрепления и в случае прекращения действия вызвавших его факторов? С этой же проблемой связан вопрос о том, что оказывает большее влияние на развитие с течением времени: эволюционные, революционные или ситуационные преобразования? Первые обычно медленны, вторые кратковременны и встречаются в жизни человека не так уж часто, а третьи, как правило, не глубоки. Это их недостатки, а достоинства соответственно заключаются в необратимости эволюционных, глубине революционных и непрерывности ситуационных изменений психики и поведения ребенка. Так что же более влияет на развитие: медленные, но обратимые эволюционные изменения, быстрые и глубокие, но сравнительно редкие революционные преобразования или непрерывно действующие, но изменчивые ситуационные изменения? В этом и состоит суть четвертой из обозначенных нами проблем.

Пятая проблема заключается в выяснении соотношения интеллектуальных и личностных изменений в общем психологическом развитии ребенка. Что его в большей степени определяет: возрастные изменения личности ребенка или интеллектуальный рост? Может ли сам по себе рост уровня интеллектуального развития вести к изменению личности ребенка, и наоборот: способны ли личностные изменения влиять на интеллектуальное развитие? Как обе стороны

развития - интеллектуальное и личностное - определяют его в целом? Вот круг вопросов, с помощью которых можно обозначить контуры обсуждаемой проблемы.

1.4. Основные направления в развитии возрастной психологии и значение знаний для педагога-психолога

Возрастная психология, как мы видим, может продвигаться вперед только при условии методичного исследования механизмов, лежащих в основе поведения; только применение научного метода позволяет получить такие сведения и объективно оценить результаты того или иного воздействия. А единственную гарантию серьезного проведения такой работы дает солидная подготовка психолога. Эта подготовка может осуществляться разнообразными способами, подчас весьма далекими от того, какими они должны быть по представлениям широкой публики.

Психологи, как и представители других наук, делятся на две категории: одни заняты поисками новых знаний, а другие — их приложением. Первые интересуют теоретические аспекты, они наблюдают изучаемые явления в естественной обстановке или в лаборатории, стараются интерпретировать полученные результаты и систематизировать их, чтобы создать схемы, объясняющие поведение.

Психологи второй категории более многочисленны. Это к ним непосредственно обращаются люди, которые с трудом приспособляются к различным сторонам повседневной жизни, как интеллектуальным, так и эмоциональным. Некоторые из этих психологов, кроме того, призваны помогать своими советами при организации управления различными видами человеческой деятельности. В своих действиях они опираются на накопленные теоретические знания и в своей повседневной практике проверяют обоснованность этих знаний и выявляют в них слабые места.

Возрастная психология является в основном прикладной областью психологической науки.

Ряд конкретных данных, касающихся психологии развития детей, получены в нашей стране в то время, когда обучение и воспитание были идеологизированы и с научной точки зрения находились не на должной высоте. В этой связи возникают сомнения в относительности и нормативном характере имеющихся данных.

Подробнее см. работы [1; 7; 8].

2. ОСНОВНЫЕ РАЗДЕЛЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Эмбриональная психология, психология младенческого возраста, психология раннего детства, дошкольная психология, психология младшего школьного возраста, подростковая психология, юношеская психология, психология зрелого возраста, психология старения.

2.1. Эмбриональная психология

Есть две различные точки зрения на процесс развития ребенка и человека в целом. Согласно одной из них, этот процесс непрерывен, согласно другой - дискретен. Первая допускает, что развитие идет, не останавливаясь, не ускоряясь и не замедляясь, поэтому каких-либо четких границ, отделяющих один этап развития от другого, не существует. Согласно второй точке зрения, развитие идет неравномерно: то ускоряясь, то замедляясь, и это дает основание для выделения стадий или этапов в развитии, качественно отличающихся друг от друга. Те, кто придерживаются мнения о дискретности процесса развития,

дополнительно к сказанному обычно предполагают, что на каждой стадии существует какой-либо главный, ведущий фактор, определяющий собой процесс развития на этой стадии. Сторонники последней из обсуждаемой позиции также считают, что все люди независимо от их индивидуальных особенностей в обязательном порядке проходят через каждую стадию развития, не пропуская ни одной и не забегая вперед. Тех, кто придерживается дискретной точки зрения на процесс развития, сегодня больше. Их концепции разработаны более детально и чаще используются в воспитании и обучении, чем взгляды защитников непрерывности развития. Поэтому дальнейший материал будет представлен на дискретной основе, периодизации, основных разделах возрастной психологии.

Есть два отличающихся друг от друга подхода к представлению периодизации развития. Один из них основан на понимании процесса развития как складывающегося стихийно, под влиянием множества случайных факторов и обстоятельств в жизни людей, а другой представляется нормативным или таким, каким развитие должно было быть в идеальном случае при полном учете всех влияющих на него факторов, при правильной организации обучения и воспитания.

Та периодизация развития, которая сложилась на основе имеющейся практики обучения и воспитания, отражает в основном эту специфическую практику, а не потенциальные возможности ребенка. Такая периодизация, которую можно назвать эмпирической, соответствует культурно-исторической теории развития, не имеет должного теоретического обоснования и не в состоянии ответить на ряд существенных практических вопросов. Гораздо больший интерес представляет другая, теоретически обоснованная периодизация развития. Однако в настоящее время построить ее трудно, так как не до конца известны, а главное, не полностью реализованы возможности развития.

Основные периоды психического развития

Детство (охватывает период времени от рождения и до окончания школы).

Семь периодов психического развития в детском возрасте:

1. Младенчество (от рождения до одного года жизни).
2. Раннее детство (от одного года до трех лет).
3. Младший и средний дошкольный возраст (от трех до пяти лет).
4. Старший дошкольный возраст (от пяти до семи лет).
5. Младший школьный возраст (от семи до одиннадцати лет).
6. Подростковый возраст (одиннадцать-четырнадцать лет).
7. Ранний юношеский возраст (четырнадцать-семнадцать лет).

Взрослость и старость, периоды довольно сглаженные и чисто индивидуальные, возрастная периодизация здесь чисто научная:

1. Средний возраст (семнадцать-тридцать лет).
2. Зрелый возраст (тридцать-пятьдесят-шестьдесят лет).
3. Старость (до девяноста лет).
4. Долгожительство (свыше девяноста лет).

В детстве каждый из этих возрастных периодов имеет свои особенности и границы, которые сравнительно легко заметить, внимательно наблюдая за развитием ребенка, анализируя его психологию и поведение. Каждый психологический возраст требует своего стиля общения с людьми, применение особых приемов и методов обучения и воспитания.

Отдельной областью возрастной психологии можно назвать пренатологию и геронтопсихологию.

Весь процесс детского развития в целом можно разделить на три этапа: дошкольное детство, младший школьный возраст, средний и старший школьный возраст. Каждый из них состоит из двух периодов, открывающихся межличностным общением в качестве ведущего вида активности, направленного преимущественно на развитие личности ребенка и завершающегося предметной

деятельностью, связанной с интеллектуальным развитием, формированием знаний, умений и навыков, реализацией операционально-технических возможностей ребенка.

Переход от одного этапа развития к другому происходит в условиях возникновения ситуации, называемой **возрастной кризис развития** (а именно при несоответствии между уровнем достигнутого личностного развития и операционально-техническими возможностями ребенка).

На этапах преимущественно личностного развития усвоение детьми отношений и личностных особенностей взрослых людей происходит через моделирование, или воспроизведение этих отношений и проявляемых в них качеств личности. Здесь же, на этих этапах развития происходит и формирование сознания ребенка.

Особенно благоприятные условия для этого создаются в общении ребенка с другими детьми в разного рода социальных группах, где он обретает смысл личности.

В процессе социального развития человека как личности проявляются определенные закономерности. Одна из них — изменение социальной позиции личности. Переходы с одного уровня развития на другой могут происходить плавно и быстро, со значительными качественными изменениями личности. Во время плавных переходных периодов ребенок не задумывается над вопросом о том, каково его положение среди других людей и каким оно должно быть; при резких изменениях социальной позиции личности на первый план в самосознании выходят именно эти вопросы.

Внутри каждого периода процесс развития проходит через следующие стадии:

1. Развитие определенной стороны деятельности.
2. Максимальная реализация, кульминация развития данного типа ведущей деятельности.
3. Насыщение этой деятельностью и актуализация другой ее стороны (под разными сторонами деятельности имеются в виду ее предметный и коммуникативный аспекты).

В целом в развитии детей, независимо от того, в рамках какой периодизации мы его представляем, существуют два довольно резко выраженных перехода. Первый характеризует переход от раннего детства к дошкольному, известный как “кризис трех лет”, а второй - переход от младшего школьного возраста к подростковому, известный как “кризис подросткового возраста”, или “кризис полового созревания”. Они всегда знаменуют собой переход ребенка с одного уровня развития на другой, успешность которого зависит от того, насколько удачно будет преодолен криз.

2.2. Связь возрастной психологии с возрастной физиологией, общей педагогикой и психологией

Исследуя эти проблемы, возрастная психология напрямую связана с такими отраслями науки, как физиология, общая психология, педагогика, дефектология, педология. Комплекс методов исследования состоит из нескольких блоков методик. Одна часть методик в возрастной психологии заимствована из общей психологии, другая из дифференциальной психологии, третья из социальной психологии.

Из общей психологии в возрастную перешли все методы, которые используются для изучения когнитивных процессов и личности ребенка. Эти методы в большинстве своем адаптированы к возрасту человека и направлены на изучение восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, речи. При помощи данных методов в возрастной психологии решаются те же задачи, что и

в общей психологии: извлекается информация о возрастных особенностях познавательных процессов детей и о преобразованиях этих процессов, происходящих при переходе ребенка из одной возрастной группы в другую.

Дифференциальная психология обеспечивает психологию возрастного развития такими методами, которые используются для изучения индивидуальных и возрастных различий детей. Особое место среди этой группы методов занимает метод близнецов, получивший широкое применение в возрастной психологии. При помощи данного метода исследуются сходства и различия между гомозиготными и гетерозиготными близнецами и делаются выводы, позволяющие приблизиться к решению одной из важнейших проблем возрастной психологии - об органической (генотипической) и средовой обусловленности психики и поведения ребенка.

Из социальной психологии в психологию возрастного развития пришла группа методов, посредством которых изучаются межличностные отношения в различных детских группах, а также взаимоотношения между детьми и взрослыми людьми. В данном случае социально-психологические методы исследования, применяемые в возрастной психологии, также являются, как правило, адаптированными к возрасту детей.

2.3. Методы возрастной психологии: наблюдение, беседа, эксперимент, тестирование

В возрастной психологии используются **методы**: опрос, наблюдение, интервью, социометрические методы, социально-психологический эксперимент, тестирование.

Метод наблюдения — один из главных в психолого-педагогическом исследовании, в работе с людьми. Многие методы, используемые обычно при изучении взрослых (тесты, эксперимент, опрос), имеют ограниченную сферу применения в исследованиях, проводимых на детях, из-за своей сложности. Они, как правило, недоступны детям, особенно в младенческом и раннем возрасте.

Наблюдение имеет много различных вариантов, которые в совокупности позволяют получить достаточно разнообразную и достоверную информацию о детях. Всякое наблюдение необходимо вести целенаправленно, по определенной программе и плану. Прежде чем начать наблюдение, необходимо установить его цель, ответить на вопросы о том, ради чего оно осуществляется и какие результаты в конечном счете должно будет дать. Для того чтобы получить результаты, необходимые для обобщения, наблюдение должно вестись регулярно. Достаточно пропустить в младенчестве всего лишь месяц, а в раннем детстве два или три месяца, чтобы получить ощутимый пробел в истории индивидуального развития ребенка.

В исследовательской работе с детьми иногда приходится применять метод скрытого наблюдения.

Значительные трудности могут возникать при применении метода опроса в его различных формах: устной и письменной. Эти трудности могут быть вызваны тем, что ребенок не всегда правильно понимает адресованные ему вопросы. Доказано, что система понятий у детей, вплоть до подросткового возраста, значительно отличается от системы понятий взрослого человека.

В научно-исследовательской работе с детьми **эксперимент** часто является одним из самых надежных методов получения достоверной информации о психологии и поведении ребенка, его коммуникациях, помогает исследовать имплицитную теорию личности. Включение ребенка в экспериментальную игровую ситуацию позволяет получить его непосредственные реакции на воздействующие стимулы и на основе этих реакций судить о том, что ребенок скрывает от наблюдения или не в состоянии вербализировать при опросе. Непосредственность

детского поведения в игре, неспособность детей длительное время сознательно играть определенную социальную роль, их эмоциональная откликаемость и увлекаемость дают возможность исследователю увидеть то, что он не в состоянии получить при помощи других методов.

Эксперимент в работе с детьми позволяет получить лучшие результаты тогда, когда он организован в виде игры, в которой выражаются непосредственные интересы и актуальные потребности ребенка. Последние два обстоятельства являются наиболее важными, так как отсутствие у ребенка непосредственного интереса к тому, что ему предлагают делать в психолого-педагогическом эксперименте, не позволяет ему проявить свои интеллектуальные способности и интересующие исследователя психологические качества. В результате ребенок может показаться исследователю менее развитым, чем он есть на самом деле. Кроме того, нужно учитывать, что мотивы участия детей в психолого-педагогическом эксперименте более простые, нежели мотивы участия взрослых в аналогичных исследованиях. Включаясь в эксперимент, ребенок обычно действует в нем более сиюминутно и спонтанно, чем взрослый, поэтому на протяжении всего исследования необходимо постоянно поддерживать интерес ребенка к нему.

То, что было сказано об эксперименте, имеет отношение и к **психологическому тестированию**. Свои интеллектуальные способности и личные качества дети демонстрируют во время тестирования лишь тогда, когда их участие в тестировании непосредственно стимулируется привлекательными для ребенка способами, например получением поощрения или какой-либо награды. Для психодиагностики детей обычно используют тесты, аналогичные взрослым, но более простые и адаптированные. В качестве примеров подобного рода тестов можно указать детские варианты теста Кеттелла и теста Векслера, а также некоторые другие формы социометрического теста. При возникновении неординарных задач, особенно интеллектуального плана, требующих разносторонней эрудированности и различных подходов к решению, простые методы могут оказаться неэффективными. В этом случае лучше применять комплекс методов, разработанных специально для данной ситуации.

Подробнее см. работы [3; 7; 11].

Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Учеб. пособие. М., 1996.

3. ДИНАМИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

3.1. Движущие силы развития ребенка

Проблема генотипической и средовой обусловленности динамики развития психики и поведения ребенка связана с выяснением того, как соотносятся данные человеку от рождения особенности организма и генетически обусловленные законы его созревания с возможностями развития, обучения, воспитания, приобретения знаний, умений и навыков, с развитием интеллектуальных способностей, с формированием личностных качеств ребенка. От того, каким образом решается данная проблема в теории, зависит принципиальная постановка и практическое решение вопроса о том, чему и как можно учить (и научить) человека. Все современные ученые признают функциональную систему, локализацию психических функций, а также то, что психика и поведение человека во многих своих проявлениях имеют врожденный характер. Однако в том виде, в каком они представлены у развитого или развивающегося человека, психика и поведение большей частью является продуктом обучения и воспитания.

Развитие представляет собой переход растущего организма на более высокую ступень, и этот переход может зависеть как от созревания, так и от научения. Главный вопрос состоит в выяснении того, как соотносятся эти два

процесса друг с другом. Одна из точек зрения на данную проблему, представляющая в настоящее время в основном исторический интерес, заключается в утверждении, что становление психики и поведения человека есть результат эволюционного преобразования генетически заложенных в организме с рождения возможностей, существующих в виде задатков. В процессе онтогенетического, психологического и поведенческого развития организма, согласно данной точке зрения, нет ничего такого, хотя бы в зародыше не содержащегося в генотипе. Все, что появляется дальше в процессе развития, изначально имеется в виде задатков, которые, преобразуясь и развиваясь, превращаются в способности в основном по законам биологического созревания организма. Эту концепцию называют эволюционной теорией развития. Одно из значений слова “эволюция” - развертывание.

Другая, и также не очень популярная в наши дни теория, именуется **революционной теорией развития**. Она представляет собой другую крайность в позициях и практически полностью отвергает какое бы то ни было значение генетических факторов в развитии. Сторонники этой теории все развития сводят к разнообразным воздействиям среды и утверждают, что у любого человека независимо от его природных анатомо-физиологических особенностей можно сформировать любые психологические и поведенческие свойства, доведя их развитие до любого уровня с помощью обучения и воспитания.

Третья точка зрения, именуемая **вероятностной, или стохастической теорией развития**, имеет в настоящее время больше всего сторонников. В ней утверждается, что конечный результат развития, достигаемый на каждой его ступени, изначально в генотипе не заложен. Этот результат также не может быть полностью произвольным, совершенно не зависящим от генотипа. Изменения, происходящие на каждой ступени развития, связаны и с генотипом, и со средой, но сами по себе определяются случайным стечением обстоятельств в жизни организма (индивида). То что он приобретает на каждой ступени развития, зависит лишь в основном от уровня, которого организм достиг на предыдущей стадии развития.

Четвертую, также достаточно распространенную точку зрения, можно было бы назвать **функциональной**. Соответствующая ей функциональная теория развития утверждает, что формирование и преобразование той или иной функции определяется тем, как часто она используется в жизни организма. В ней в качестве основного принципа выступает положение об определяющей роли образа жизни в развитии психики. Одним из известных примеров теории последнего типа является культурно-историческая теория развития высших психических функций.

Психология и поведение современного культурного и образованного человека есть результат взаимодействия двух процессов: биологического созревания и научения. Оба процесса начинаются сразу после появления младенца на свет и практически слиты в единой линии развития. Всякая психическая функция в своем генезисе имеет две формы: врожденную, или натуральную, и приобретенную, или культурную. Первая биологически детерминирована, а последняя обусловлена исторически и является опосредованной. Она связана с использованием орудий и знаков в качестве средств управления ею. Первоначально способ использования знаков и орудий демонстрируется ребенку взрослым в общении и совместной предметной деятельности. В начале орудия и знаки выступают как средства управления поведением других людей и только затем превращаются для ребенка в средства управления самим собой. Наилучшие условия развития движущих сил создаются тогда, когда цели воспитания и обучения соответствуют собственной мотивации деятельности ребенка и усиливают ее. Это происходит в процессе интериоризации, т.е. превращения межличностной функции управления во внутриличностную. Этот процесс прямо противоположен экстериоризации. Интериоризация является

основным психическим механизмом интроспекции.

Культурно-историческая теория развития в основном имеет в виду развитие познавательных функций человека — восприятия, внимания, воображения, памяти и мышления. Но основные положения этой теории применимы и к развитию ребенка.

Как же оценить множество представленных теорий? Каждая из них, безусловно, содержит в себе определенную долю истины и в этом смысле может быть признана правильной. В то же самое время ни одна из этих теорий не является безупречной, не отрицает правильных положений, содержащихся в другой теории. Просто они акцентируют внимание на различных существенных аспектах развития, дополняя друг друга. Например, эволюционная теория справедлива в утверждении зависимости развития от созревания организма; революционная теория правильно указывает на то, что возможности развития выходят далеко за пределы того, что может дать генотип; истинная мысль, содержащаяся в стохастической теории развития, заключается в том, что развитие действительно зависит от уже достигнутого организмом уровня, причем в большей степени, чем от того, с чего развитие началось. «Функциональная» позиция справедлива в том, что утверждает прямую зависимость развития от использования в жизни соответствующих функций, т.е. от практики ее употребления. Вместе с тем каждая из этих теорий не изображает процесс развития разносторонне и с исчерпывающей полнотой. В силу сказанного было бы правильной в качестве решения проблемы генотипической и средовой обусловленности психического и поведенческого развития рассматривать перечисленные положения всех четырех теорий, так как они указывают на разные аспекты одной и той же проблемы.

Еще одно теоретическое понятие, связанное с психологическим развитием, — **факторы развития**. Это совокупность методов и средств обучения, организация и содержание обучения, уровень педагогической подготовленности учителей (все то же можно сказать и о воспитании). Факторы развития могут способствовать и препятствовать ему, ускорять или, напротив, замедлять процесс развития ребенка.

Особую роль в понимании законов возрастного развития детей играют понятия ведущего вида деятельности и ведущего типа общения. **Ведущим** называется такой **вид деятельности** ребенка, который определяет наибольшие успехи в развитии его познавательных процессов, а **ведущим типом общения** называется такой, в рамках которого лучше всего и быстрее всего формируются и закрепляются основные положительные черты личности. С возрастом ведущие виды деятельности и общения ребенка меняются, увеличивается их разнообразие и число. Система взаимосвязи видов ведущей деятельности и ведущего типа общения и форм общения имеет системный характер. Развитие детей происходит одновременно во многих видах деятельности и общения. Когда мы говорим о ведущей деятельности или о ведущем типе общения, об их значении для развития ребенка в тот или иной период его жизни, то это не означает, что только данные виды общения и деятельности фактически ведут за собой развитие.

Правильней бы было говорить о системе взаимосвязанных видов ведущих деятельностей и форм общения.

1. **Эмоционально непосредственное общение** — общение ребенка со взрослыми людьми, осуществляемое вне совместной предметной деятельности в период времени от рождения до одного года.

2. **Предметно-манипулятивная деятельность** — деятельность ребенка раннего возраста от года до трех лет с разнообразными игрушками и окружающими предметами не в полном соответствии с их социально-культурным назначением и без активного взаимодействия со взрослыми.

3. **Сюжетно-ролевая игра** — сочетание игровой деятельности с общением,

имитирующим определенную социальную ситуацию и характерные для нее формы ролевого поведения участников. Свойственна для детей дошкольного возраста от трех до шести лет.

4. **Учебно-познавательная деятельность** — сочетание учебной деятельности и межличностного общения, доминирующее в младшем школьном возрасте в пределах от шести-семи до десяти-одиннадцати лет.

5. **Профессионально-личностное общение** — сочетание общения на личные темы и совместно-групповой деятельности по интересам, служащее средством подготовки детей к будущей профессиональной работе в подростковом возрасте, от десяти-одиннадцати до четырнадцати-пятнадцати лет.

6. **Морально-личностное общение** — общение на интимно-личностные темы в старшем школьном возрасте, от четырнадцати-пятнадцати до шестнадцати-семнадцати лет.

Утверждение подобной возрастной последовательности смены ведущих видов деятельности и общения не означает, что при переходе на более высокую ступень развития прежние виды общения и деятельности, характерные для него, полностью исчезают и на смену им приходят совершенно новые. Это означает лишь то, что к уже сформировавшимся ранее видам деятельности и общения добавляются новые и одновременно происходит возрастная перестройка каждого вида деятельности и общения. Кроме того, с возрастом на первый план выходят одни, а на второй план отодвигаются другие виды общения и деятельности, так что меняется их иерархия в качестве ведущих. Процесс, о котором идет речь, имеет системный характер.

Особое значение для познавательного, личностного и поведенческого развития детей на протяжении всего детства имеют их игры. Игры оказывают большое влияние на формирование мировоззрения. Начинаются игры довольно рано, с младенческого возраста, и не прекращаются вплоть до окончания школы. За это время существенно изменяются содержание и формы игр в соответствии с задачами возрастного развития детей. В определенные виды игр продолжают играть и взрослые, так что игра — вид деятельности, свойственный не только детям.

Предметом специального интереса психологов была и до сих пор остается сюжетно-ролевая игра, в которой в дошкольном возрасте идет развитие всех сторон ребенка, его физического облика, поведения, познавательных процессов и личности. В более или менее совершенной форме сюжетно-ролевая игра появляется к середине дошкольного периода детства. Основу такой игры составляет роль и связанные с ней действия по ее реализации. В роли «в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционально-техническая стороны деятельности», т.е. социально-психологический потенциал развития ребенка.

3.2. Социализация личности — условие психического развития ребенка

С непосредственной помощью игры происходит и **социализация** ребенка — процесс и результат привнесения ребенком социального опыта, по мере его психологического и интеллектуального личностного развития.

Сюжеты для своих ролевых игр дети обычно выбирают из того, что они наблюдают в окружающей действительности. Время от времени, по мере изменения этой действительности, приобретения новых знаний и жизненного опыта меняют содержание и сюжеты детских игр, характер реализуемых в них ролей.

Содержание сюжетно-ролевой игры отражает понимание ребенком деятельности и межличностных отношений наблюдаемых им взрослых людей.

Если в игре ребенка отражается лишь внешняя сторона человеческих отношений, то на этом основании можно сделать вывод о том, что ребенок весьма поверхностно воспринимает и понимает окружающую действительность. Если же сюжетно-ролевая игра довольно точно воспроизводит сюжеты, отношения и психологию людей, то это является основанием для вывода, что понимание ребенком действительности является довольно глубоким.

Особую проблему возрастного развития детей представляет собой усвоение ими речи как высшей формы проявления символической функции, а также выяснение влияния речи на дальнейшее поведенческое и интеллектуальное развитие ребенка. В решении данной проблемы можно выделить две позиции, каждая из которых имеет свои аргументы. Согласно одной позиции, усвоение ребенком речи лежит в основе всего его познавательного и личностного развития. Согласно другой, альтернативной точке зрения, познавательное развитие детей происходит практически независимо от усвоения ими языка, а речевое развитие как таковое следует за интеллектуальным, определяется им, а не наоборот. Язык в соответствии с данной позицией представляет собой лишь один из многих факторов, влияющих на психическое развитие ребенка. Роль языка в процессе развития, в частности, выступает в том, что в нем фиксируются уже достигнутые результаты развития.

Представление о развитии личности ребенка складывалось в науке под влиянием гораздо большего количества разнообразных теорий, чем это характерно для познавательных процессов и детского мышления, причем во взглядах представителей разных теоретических систем имелось намного больше различий и противоречий, чем в позиции тех, кто придерживался различных точек зрения на природу познавательных процессов. Это не могло не сказаться на состоянии теоретических исследований личности ребенка, так как в своей основе они опираются на соответствующие теории личности взрослого человека. Свообразные представления о том, как появляется, развивается и изменяется личность ребенка, сложились в русле психодинамического (психоанализ и теория черт), социодинамического (теория ролей и теория социального научения), интеракционистского (теория социального взаимодействия) и гуманистического направлений (теория самоактуализации и теория поиска смысла жизни).

Психоаналитическая теория сводит развитие к формированию внутренних психологических структур личности. **Социодинамическая теория** акцентирует внимание на становлении и совершенствовании внешнего поведения. **Интеракционистская теория** стремится соединить то и другое, пытаясь представить, как в процессе развития человека происходит формирование таких его личностных свойств, которые нельзя однозначно отнести ни к внешним, ни к внутренним. Наконец, гуманистическая теория личности видит ее развитие под углом зрения нравственного самосовершенствования человека, расширение его внутренней свободы и повышение творческого потенциала.

Теория черт личности акцентирует внимание на формировании и изменении этих черт у ребенка. Особая роль в ней отводится раннему, дошкольному детству, когда организм ребенка, его мозг достаточно пластичны и находятся на стадии созревания. Черты личности в это время формируются и закрепляются довольно быстро. Особый интерес для исследователей, придерживающихся этой точки зрения, представляют периоды формирования у ребенка основных базисных черт личности: экстраверсии, интроверсии, тревожности, невротичности и др. Считается, что черты личности начинают складываться довольно рано, с младенчества, и к окончанию школы в основном закрепляются. С возрастом изменить черты личности становится все труднее. Из всех личностных черт наиболее гибкими являются ситуационные черты, которые проявляются последовательно только в специфических социально-психологических ситуациях.

Подробнее см. работы [3; 5; 9; 14].

4. ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

4.1. Психическое развитие ребенка в эмбриональном и младенческом возрасте

Без точного знания того, с чем ребенок рождается на свет, без глубокого понимания процессов его естественного развития по биогенетическим законам трудно воссоздать полную и достаточно сложную картину развития ребенка, строить на ее основе обучение и воспитание. Люди, окружающие младенца, помогают ему с рождения во всем. Они обеспечивают физический уход за организмом ребенка, обучают, воспитывают его, способствуют приобретению человеческих психологических и поведенческих черт, приспособлению к условиям общественного существования. Поддержка ребенка со стороны родителей и взрослых начинается с рождения и продолжается как минимум в течение полутора десятка лет, до тех пор, пока ребенок не станет взрослым и не сможет вести независимый, самостоятельный образ жизни. Вместе с тем младенец уже при рождении обладает немалым запасом практически готовых к употреблению, сложных сенсорных и двигательных способностей — инстинктов, позволяющих ему приспособливаться к миру и быстро прогрессировать в своем развитии. У новорожденного с рождения имеется немало сложных движений, развивающихся в основном по генетически развивающейся программе в процессе созревания организма, в том числе рефлекторных, возникающих сразу и без специального обучения с первых часов жизни под воздействием соответствующих внутренних и внешних символов, закодированных в качестве ключевых в программах развития этих движений. На этом основана теория поэтапного формирования умственных действий. При рождении у младенца имеются ощущения всех модальностей, элементарной формы восприятия, памяти, благодаря которым становится возможным его дальнейшее познавательное и интеллектуальное развитие. Они представляют собой генетически заданные структуры, или блоки сенсорных систем, из которых непосредственно или при незначительной прижизненной модификации строятся более сложные познавательные структуры. В число таких базовых элементов восприятия можно включить, например, механизмы зрительного, слухового и мышечного сосредоточения, слежения за объектами, их сличения, локализации в пространстве, сохранения в памяти, обработки в мозге следов их воздействия. На протяжении всей внутриутробной жизни, а также детства развитие организма идет в цефалокаудальном и проксимодистальном направлениях. Иными словами, верхняя часть тела (голова с прилегающими участками) опережает в своем росте нижнюю, а центральная область развивается быстрее периферических отделов, т.е. конечностей. В период полового созревания, однако, соотношение меняется на обратное, т.е. конечности начинают расти быстрее головы и туловища.

Младенец, которому от рождения всего лишь 1-2 дня, уже способен различать химические вещества по вкусу. Обоняние как один из древнейших и важнейших органов чувств начинает у него функционировать также сразу после рождения. Такими же особенностями обладает элементарное зрение, движение и слух.

В первые два месяца жизни ребенок демонстрирует способность к рефлекторному повороту головы в ответ на прикосновение какого-либо предмета к уголку рта, сильно сжимает ладони при касании их поверхности, совершает общие некоординированные действия руками, ногами и головой. У него имеется также способность зрительного слежения за движущимися объектами, поворота головы в их сторону. Младенец способен различать вещества на вкус. Он

определенно предпочитает сладкие жидкости другим и также способен определить степень сладкости. Новорожденный ощущает запахи, реагирует на них поворотом головы, изменениями в частоте сердцебиения и дыхания. Эти двигательные и физиологические реакции аналогичны тем, которые наблюдаются у взрослых людей при повышенном внимании и особом интересе к чему-либо. Следует также назвать, признав в качестве врожденных, группу процессов, способствующих самосохранению и развитию детского организма. Они связаны с регуляцией пищеварения, кровообращения, дыхания, температуры тела, обменных процессов и т.д. Несомненно, врожденными являются сосательные, защитные, ориентировочные, хватательные, опорно-двигательные и ряд других рефлексов; все они отчетливо проявляются уже на втором месяце жизни ребенка. Также происходит активизация сенсорных систем организма — сосредоточение внимания, повышение чувствительности анализаторов, мобилизация сил и двигательных ресурсов организма.

Влияние психического состояния матери на формирование психики ребенка. Готовность к функционированию с рождения обнаруживают не только основные органы чувств, но и головной мозг. Количество нервных клеток — **нейронов** — в коре головного мозга у новорожденного почти такое же, как у взрослого человека, однако эти клетки еще незрелые, а связи между ними слабые. Созревание и развитие мозга находится под прямым влиянием множества разнообразных внешних воздействий и впечатлений, которые получает ребенок из окружающей среды. Проведенные исследования обнаружили, что в мозге у ребенка, с момента рождения которого прошло не более полутора суток, можно зарегистрировать различные электрические потенциалы, возникающие в ответ на воздействие цветковых раздражителей на орган зрения. К тому времени мозг уже в состоянии формировать условные рефлексы. Нейроны, одни из 200 клеток организма, популяция которых к моменту рождения почти полностью “укомплектована”, больше уже не возобновляются.

Применительно к младенцу важно знать не только врожденные формы психики и поведения, но и процесс естественного развития организма.

Из всех органов чувств главнейшее значение для человека имеет зрение. Оно первым начинает развиваться активно в самом начале жизни. Уже у месячного ребенка можно зафиксировать следящие движения глаз, но вообще первые реакции появляются на восьмой неделе развития эмбриона и свидетельствуют о начале функционирования нервной системы.

Младенцы первых двух месяцев жизни большую часть времени бодрствования занимаются рассматриванием окружающих предметов, особенно тогда, когда они накормлены и находятся в спокойном состоянии. Вместе с тем зрение, по-видимому, является чувством, наименее развитым при рождении. Хотя новорожденные в состоянии следить глазами за движущимися объектами, однако вплоть до 2–4-месячного возраста их зрение является относительно слабым.

Примерно со второго месяца жизни у ребенка отмечается способность к различению простейших цветов, а на третьем-четвертом месяцах — формы предметов. В две недели у младенца, вероятно, уже сформировался единый образ лица и голоса матери. опыты, проведенные учеными, показали, что младенец проявляет очевидное беспокойство в том случае, если перед его взором появляется мать и начинает говорить “не своим” голосом или когда чужой, незнакомый человек вдруг “заговаривает” голосом матери (такая экспериментальная ситуация с помощью технических средств искусственно создавалась в ряде экспериментов с детьми младенческого возраста).

На втором месяце жизни младенец особым образом реагирует на людей, выделяя и отличая их от окружающих предметов. Его реакция на человека является специфической и почти всегда ярко эмоционально окрашенной. На улыбку матери в возрасте около 2-3 месяцев младенец реагирует также улыбкой и общей

активизацией движений. Это называется комплексом оживления. Было бы неправильным связывать возникновение у ребенка комплекса оживления со зрительным восприятием хорошо знакомых лиц. Многие слепые с рождения дети также начинают улыбаться примерно в двух–трехмесячном возрасте, услышав только голос своей матери. Установлено, что интенсивное эмоциональное общение взрослого с ребенком способствует, а редкое и бездушное препятствует развитию комплекса оживления и может привести к общей задержке психического развития ребенка.

Улыбка на лице ребенка возникает и поддерживается не сама собой. Ее появлению и сохранению способствует ласковое обращение матери с ребенком или заменяющего ее взрослого человека.

Первые элементы комплекса оживления появляются на втором месяце жизни. Это — замирание, сосредоточение, улыбка, гуление, причем все они вначале возникают как реакция на обращение внимания взрослого к ребенку. На третьем месяце жизни эти элементы объединяются в систему и появляются одновременно. Каждый из них выступает как специфическая реакция на соответствующее воздействие взрослого и служит цели активизации общения ребенка со взрослым. К 3–4-месячному возрасту дети своим поведением отчетливо показывают, что они предпочитают видеть, слышать и общаться лишь со знакомыми людьми, как правило, с членами семьи. В возрасте около восьми месяцев ребенок проявляет состояние видимого беспокойства, когда в поле его зрения оказывается лицо незнакомого человека или когда он сам попадет в незнакомую обстановку, даже если в этот момент рядом с ним находится родная мать. Боязнь чужих людей и незнакомого окружения довольно быстро прогрессирует, начиная с восьмимесячного возраста и до конца первого года жизни. Вместе с тем растет и стремление ребенка постоянно находиться рядом со знакомым человеком, чаще всего с матерью, и не допускать долгой разлуки с ним. Наивысшего своего уровня эта тенденция возникновения страха перед чужими людьми и боязни незнакомой обстановки достигает примерно к 14-18 месяцам жизни, а затем постепенно уменьшается. В ней, видимо, проявляется инстинкт самосохранения в тот особо опасный для ребенка период жизни, когда его движения не управляемы, а защитные реакции слабы. Замечено, что такое свойство восприятия, как предметность, т.е. отнесенность ощущений и образов к предметам окружающей действительности, возникает к началу раннего возраста, около одного года. Вскоре после рождения ребенок способен различать тембр, громкость и высоту звуков.

Способность запоминать и хранить образы в памяти в своих первичных формулах также складывается у младенца в течение первого года жизни. До 3–4-месячного возраста ребенок, по-видимому, в состоянии хранить образ воспринятого предмета не более одной секунды (иконическая память). После 3–4 месяцев время сохранения образов увеличивается, ребенок приобретает способность узнавать лицо и голос матери в любое время дня. В восемь–двенадцать месяцев он выделяет предметы в зрительном поле, причем узнает их не только в целом, но и по отдельным частям. В это время начинается активный поиск предметов, внезапно исчезнувших из поля зрения, что свидетельствует о том, что ребенок сохраняет образ предмета в долговременной памяти, надолго выделяет его из ситуации и соотносит с ней, т.е. фиксирует объективные связи, существующие между предметами.

Специфика ассоциативной памяти, которая уже есть у детей младенческого возраста, состоит в том, что довольно рано они оказываются способными к созданию и сохранению временных связей между сочетаемыми раздражителями. Позднее, примерно к полутора годам, формируется долговременная память, рассчитанная на длительное хранение информации. Ребенок второго года жизни узнает знакомые предметы и людей через несколько недель, а на третьем году

жизни даже через несколько месяцев.

Формирование хватательных движений у ребенка, начинающееся примерно с третьего месяца жизни, оказывает существенное влияние на развитие у него восприятия формы и величины предметов. Дальнейший прогресс в восприятии глубины у детей напрямую связан с практикой передвижения ребенка в пространстве и с действиями освобожденной от локомоторной функции руки. Сенсорные процессы, включаясь в обслуживание практических действий по манипулированию предметами, перестраиваются на их основе и сами приобретают характер ориентировочно-исследовательских перцептивных действий. Это происходит на третьем и четвертом месяцах жизни.

При изучении зрительного восприятия и психических процессов, связанных с ним, установлено, что стимулы, близко расположенные друг к другу в пространстве, объединяются ими в комплексы гораздо чаще, чем удаленные друг от друга. Это порождает типичные ошибки, которые совершают дети младенческого возраста. Ребенок может, например, схватить башню из кубиков за самый верхний кубик и очень удивиться, обнаружив, что только один кубик, а не вся башня в целом, оказалась у него в руке. Ребенок этого возраста может также делать многочисленные и усердные попытки “взять” цветок с платья матери, не понимая того, что этот цветок составляет часть плоского рисунка. Замечено, что при восприятии предметов дети вначале ориентируются на их форму, а затем на их величину и только позднее — на цвет (это происходит в возрасте около двух лет).

Младенцам годовалого и близкого к этому возраста присущ отчетливо выраженный познавательный интерес к окружающему миру и развитая познавательная активность. Они способны сосредотачивать свое внимание на деталях рассматриваемых изображений, выделяя в них контуры, контрасты, простые формы, переходя от горизонтальных к вертикальным элементам рисунка. Младенцы проявляют повышенный интерес к цветам, у них весьма выражена ориентировочно-исследовательская реакция на все новое и необычное. Младенцы оживляются, воспринимая явления, отличные от тех, с которыми они уже встречались раньше.

Существует гипотеза, что у младенцев уже существует прототип схемы в форме элементарной способности упорядоченного отражения действительности в виде общих свойств, присущих ряду сходных, но не идентичных явлений. Проводятся исследования методом близнецов.

Об этом говорит тот факт, что многие годовалые дети различают группы предметов, объединенных по общим признакам: мебель, животных, еду, в том числе по изображениям. Если на первом полугодии ребенок обнаруживает способность узнавать предметы, то в течение второго полугодия жизни он демонстрирует возможность восстановления образа предмета по памяти. Простой и эффективный способ оценить умение ребенка воспроизводить образ заключается в том, чтобы спросить его, где находится известный ему предмет. Ребенок, как правило, начинает активно искать этот предмет поворотами головы, туловища. Выраженность этой способности от первого полугодия жизни к полутора годам постепенно возрастает. К концу этого срока время сохранения образа в памяти после того, как предмет был впервые увиден и спрятан, увеличивается до 10 секунд.

Суммируя данные о сенсорном развитии детей первого года жизни, можно выстроить следующую последовательность его стадий.

1. Стадия развития структур взаимодействия ребенка с неживыми предметами. Она включает в себя:

А. Стадию операционной консолидации (1-4 месяца). Ребенок при помощи простых движений глаз и рук пытается восстановить перцептивную или эмоциональную ситуацию, которая для него представляет интерес в познавательном

или в эмоциональном плане. В каждом таком случае ребенок своими движениями стремится восстановить прежние ощущения (например, движение глаз в сторону привлекательного объекта или движение руки ко рту).

Б. Стадию операционной координации (4-8 месяцев). Пример: движение чаши весов, увидев которое ребенок затем старается воспроизвести. Вообще, заметив интересное движение чего-либо, младенец моментально схватывает его, воспроизводит, наблюдая с большим интересом и любопытством за реакцией. В данном случае помимо движения, произведенного самим ребенком, возникает реакция слежения за этим движением.

В. Бифокальную координацию (8-12 месяцев). Произвольное повторение одного и того же движения с разными частями объекта (нажатие левой чаши весов после того, как произведено движение правой). Если перед 4-8-месячным ребенком поставить барьер по пути следования к привлекательной для него цели, то ребенок не предпримет никаких попыток его устранить. 8-12-месячный ребенок убирает барьер довольно легко. Это значит, что он усматривает связь между двумя объектами: барьером и целью, предвидит результат действия с первым из объектов – барьером – как средством достижения второго – цели.

Г. Усовершенствованную координацию (12-18 месяцев). Типичный пример - опыты В.Келера с использованием орудий. Здесь проявляется способность совершать движения с объектами-средствами (орудиями) в любую сторону, независимо от тех ручных движений, которые необходимы для непосредственного достижения цели.

Аналогичные подстадии можно выделить в развитии движений органов зрения, а также движений, связанных с едой и питьем, социальным взаимодействием и речью. Параллельно у детей формируются структуры, относящиеся к взаимодействию с людьми, особенно способы невербального общения ребенка со взрослым, который ухаживает за ним.

2. Стадии развития структур взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Они содержат:

А. Операционную консолидацию (1-4 месяца). К концу этой стадии ребенок замечает отклонения от привычного для него поведения матери и предпринимает усилия, направленные на то, чтобы вызвать с ее стороны привычную реакцию. Если этого не получается, то ребенок отворачивается и начинает заниматься чем-то другим. Данное поведение свидетельствует о том, что у ребенка начали складываться первичные намерения.

Б. Операционную координацию (4-8 месяцев). Ребенок совершает намеренные действия для того, чтобы с их помощью привлечь внимание матери или другого взрослого человека (тянет мать за волосы, трясет игрушкой, протягивает руки к матери и т.п.). Те действия, которые в начале преследовали определенную цель, теперь начинают играть роль сигналов, стимулов, преднамеренно вводимых в процесс общения и направленных на другого человека.

В. Бифокальную операционную координацию (8-12 месяцев). Здесь структуры взаимодействия с неживыми объектами координируются со структурами взаимодействия с людьми (игра с матерью в какие-либо игрушки). Внимание ребенка одновременно сосредотачивается и на человеке, и на неживом объекте (игрушке).

Г. Усовершенствованную координацию (12-18 месяцев). На этой стадии появляется имитация ребенком движений и действий, совершаемых другими людьми, ведется активный поиск интересных объектов с целью продемонстрировать их другому человеку.

Для того чтобы глубже понять, какого уровня развития достигает младенец в восприятии, необходимо обратиться к понятиям когнитивной схемы. Схема эта — главная единица восприятия, которая представляет собой след, оставленный

в памяти человека воспринятой картиной и включающий в себя наиболее информативные, существенные для субъекта признаки.

Когнитивная схема объекта или ситуации содержит в себе подробную информацию о наиболее важных элементах этого объекта или ситуации, а также о взаимосвязях этих элементов. Способность создавать и сохранять когнитивные схемы есть уже у младенцев. Старшие дети формируют когнитивные схемы незнакомых объектов после того, как посмотрят на них в течение нескольких секунд. Чем взрослее ребенок, тем лучше он научается выделять информативные признаки воспринимаемого объекта и абстрагироваться от недостаточно информативных. Для того чтобы уловить настроение человека, дети смотрят ему в глаза, прислушиваются к его голосу. Одновременно они обучаются вести целенаправленный поиск нужных информативных элементов. К концу первого года жизни относятся первые признаки наличия мышления у ребенка в форме сенсомоторного интеллекта. Дети этого возраста замечают, усваивают и в своих практических действиях используют элементарные свойства и отношения предметов. Дальнейший прогресс их психического развития связан непосредственно с началом развития речи, становлением психики.

4.2. Пренатальная психология

Хотя развитие речи и мышления начинается в младенческом возрасте, тем не менее в течение первого года жизни формирование этих двух функций идет относительно независимыми путями, по своим собственным законам. Речь преимущественно развивается как средство общения на базе данной ребенку от рождения способности к эмпатии – пониманию эмоционального состояния другого человека по его мимике, жестам и пантомимике. Первичному развитию наглядно-действенного мышления предшествует становление манипулятивных движений рук, совершенствование работы органов чувств и формирование всех операционных структур, их координации. Значительный вклад в дальнейшее развитие этой формы мышления вносит совершенствование ориентировочно-исследовательской деятельности младенцев. Обычно развитие речи ребенка в течение первого года жизни происходит так. В первые месяцы жизни у младенца появляется повышенный интерес к человеческой речи, она выделяется в его восприятии из мира других звуков. Способность к хорошему пониманию речи взрослого младенец демонстрирует во второй половине первого полугодия жизни. Это проявляется в том, что на отдельные слова и фразы он реагирует специфическими комплексами выразительных движений. Первоначально дети лучше понимают жесты, чем слова, и это, по-видимому, говорит о том, что способность к восприятию и правильному пониманию языка мимики и жестов является у человека врожденной. Начиная со второго полугодия жизни, степень понимания ребенком речи взрослого начинает быстро увеличиваться.

В 6-6,5 месяцев ребенок связывает воспринимаемый объект с его именем. Около 8 месяцев появляется отчетливая ориентировочно-исследовательская реакция в ответ на называние предмета: поворот головы в его сторону, продвижение в направлении предмета, захват его руками, рассматривание, манипулирование.

Примерно в 10 месяцев наряду с эмоционально-жестовым и речевым общением у ребенка и взрослого появляется новая его форма — предметное общение. В ответ на называние взрослым какого-либо предмета ребенок берет его и протягивает взрослому. Такая форма общения является важной предпосылкой для развития в дальнейшем совместной предметной деятельности, в процессе которой дети усваивают знания, формируют необходимые умения и навыки. Еще позднее, к началу обучения в школе, на этой основе возникает учебная, а затем и трудовая деятельность.

Успешность усвоения речи и понимания ее значительно возрастает, если наряду с собственно речевым общением ребенок имеет возможность активно манипулировать предметами, называемыми взрослым, самостоятельно изучать, исследовать их. Активные действия детей с предметами возникают между 7 и 10 месяцами жизни. Примерно около года в деятельности ребенка появляется новый момент: он начинает исследовать предметы не только с помощью рук, но также и других предметов, употребляемых им в качестве орудий. Например, взяв в руки палочку, ребенок может прикоснуться ею к другим предметам, воздействовать на них (толкать, двигать, переворачивать). Появление и развитие звуковой стороны речи ребенка можно проследить следующим образом. Уже на втором месяце жизни у самих детей различаются звуки голоса, свидетельствующие об особенностях их внутреннего состояния, например звуки недовольства и радости. Начиная с третьего месяца жизни появляются смех и проявление радости, которые к концу первого полугодия приобретают довольно устойчивый характер. С семи месяцев жизни в голосе ребенка начинают выделяться интонации, связанные с обращением, просьбой. С десяти месяцев появляются голосовые признаки настойчивости. Интонационное структурирование речи происходит в течение первого года жизни и является доминирующим направлением в его развитии. На основе интонационного структурирования возникает возможность невербального общения взрослого и ребенка еще до того, как ребенок практически начинает овладевать человеческой речью. Первые произносимые им звуки речи несут в себе значительные отпечатки эмоциональной экспрессии.

Уровень понимания слов ребенком мало зависит от уровня развития у него продуктивной речи. Средний запас слов, используемых полуторагодовалыми детьми, равен примерно 50. Многие слова и их значение дети усваивают с помощью культурно отработанного "ритуала называния", который родители постоянно выполняют с того момента, когда ребенок начал самостоятельно произносить сочетания звуков, напоминающие слова. Лишь к концу первого года жизни ребенок усваивает семантику слова как целостный комплекс физических звуков.

К концу первого года жизни ребенок точно понимает в среднем примерно 10-20 слов и определенным образом реагирует на них. В ответ на произносимые взрослым названия предмета он, например, поворачивает голову в сторону этого предмета и активно ищет его. Младенец 7-8-месячного возраста способен выполнять простые движения по словесной инструкции: выбирая один предмет из двух-трех находящихся в поле его зрения, не только начинать, но и прекращать начатое действие по словесной инструкции. Последнее наблюдается примерно в 10-12 месяцев. Данные факты свидетельствуют о том, что ребенок начал активно овладевать номинативной и прагматической функциями речи.

Вот как идет развитие познавательной сферы младенца, подготавливающее формирование интеллекта, черт личности ребенка. Новорожденные младенцы не включены в практическую деятельность, они только общаются со взрослыми, а в период бодрствования, находясь в одиночестве, изучают при помощи органов чувств свое ближайшее окружение. С помощью рук, а отчасти и ног, они манипулируют находящимися в пределах их досягаемости предметами, т.е. вырабатывают умения и навыки, которые впоследствии оказываются включенными в процесс решения практических сенсомоторных задач.

Ребенок младенческого возраста познает окружающий мир главным образом благодаря привычным действиям, с помощью которых он на этот мир практически воздействует. Со временем, как правило, уже за пределами младенческого возраста, мир оказывается представленным ребенку еще и в образе сравнительно свободных от действий, а далее и в понятиях. Вплоть до конца первого года жизни узнавание объектов ребенком зависит не столько от характера самих этих объектов, сколько от того, какие действия они вызывали. В

этом возрасте ребенок еще не способен четко дифференцировать образ предмета и реакцию на него.

Вот несколько примеров.

Пример 1. Ребенок семи месяцев теряет папиросную коробку, которую он только что перед этим держал в руках и раскачивал взад и вперед. Уроненная коробка случайно падает так, что оказывается за пределами поля зрения младенца. Он сразу же подносит к глазам свою руку, где только что была коробка, и долго смотрит на нее с выражением удивления и разочарования. Затем, не считая, по-видимому, пропажу невозполнимой, ребенок вновь начинает размахивать рукой, хотя она пуста. После этого он повторно подносит руку к глазам и заглядывает в нее, как будто пытаясь этим движением заставить коробку появиться снова в руке. Здесь представление об объекте, вероятно, сливается с простым продолжением связанного с ним действия.

Пример 2. Ребенок — девочка шестимесячного возраста — лежит в колыбели и наблюдает за своими движениями. Она хватается руками ткань, покрывающую стенки колыбели, тянет образовавшиеся складки на себя, но выпускает их. Движения повторяются несколько раз подряд. После того как в очередной раз ткань выскользывает из руки, девочка, не разжимая кулачка, подносит руку к глазам и осторожно ее разжимает. Затем она внимательно смотрит на свои пальцы и, убедившись в том, что в ладони ничего нет, вновь повторяет движение. Все это происходит много раз подряд. По-видимому, для ребенка достаточно дотронуться до предмета, полагая, что он уже схвачен и находится в руке.

Во втором полугодии жизни ребенка возникает тесная связь между восприятием и действием. Первоначально действие ребенка совершается только при помощи рефлекторного движения органов чувств, например принимает форму “устремленного взгляда”, обнаруживающегося в движениях глаз или ориентации головы. Позднее появляются схватывания рукой, захватывание ртом, удержание в руке и т.п.

Образовавшаяся связь между восприятием и действием подготавливает развитие интеллектуальных операций, первыми элементарными проявлениями которых выступают сенсомоторные действия ребенка, направленные на поиск предметов и преодоление различных препятствий, возникающих на пути его продвижения.

Итак, годовалый ребенок, вступая в новый период — раннее детство, уже многое может: он ходит или хотя бы пытается ходить; выполняет различные действия с предметами; его действия и восприятия можно организовать с помощью речи, так как он понимает обращенные к нему слова взрослых. Он начинает говорить и, хотя его речь ситуативна и многозначна, непонятна большинству окружающих, его возможности общения с близкими людьми значительно расширяются. Познавательное и эмоциональное развитие ребенка основывается в первую очередь на потребности в общении со взрослым — центральном новообразовании данного возрастного периода.

Подробнее см. работы [2; 3; 11; 16].

Лосева В.К., Луныков А.И. Рассмотрим проблему. М., 1995.

5. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ПЕРИОД РАННЕГО ДЕТСТВА И ДО ШКОЛЫ

Переходный период между младенчеством и ранним детством обычно называют **кризисом 1-года**. Как всякий кризис, он связан со всплеском самостоятельности, появлением аффективных реакций. Аффективные вспышки у ребенка обычно возникают, когда взрослые не понимают его желаний, его

слов, жестов и мимики, или понимают, но не выполняют то, что он хочет. Поскольку ребенок уже ходит или активно ползает по дому, в это время резко увеличивается круг достигаемых для него предметов. Взрослые вынуждены убирать острые вещи, закрывать электрические розетки, ставить повыше электроприборы, посуду и книги. Не все желания ребенка выполнимы, потому что его действия могут причинить вред ему самому или окружающим. Разумеется, ребенок и раньше был знаком со словом “нельзя”, но в кризисный период оно приобретает особую актуальность.

Аффективные реакции при очередном “нельзя” или “нет” могут достигать значительной силы: некоторые дети пронзительно кричат, падают на пол, бьют по нему руками и ногами. Чаще всего появление сильных аффектов у ребенка связано с определенным стилем воспитания в семье. Это или излишнее давление, не допускающее даже небольших проявлений самостоятельности, или непоследовательность в требованиях взрослых, когда сегодня можно, а завтра нельзя, или можно при бабушке, а нельзя при папе. Установление новых отношений с ребенком, предоставление ему некоторой самостоятельности, т.е. большей свободы действий в допустимых пределах, наконец, терпение и выдержка близких взрослых смягчают кризис, помогают ребенку избавиться от острых эмоциональных реакций.

Главное приобретение переходного возраста в психологии и поведении — своеобразная детская речь, называемая **автономной**. Она значительно отличается от взрослой по звуковой форме (фонетическому строению), и по смыслу (семантической стороне). Детские слова по звучанию иногда напоминают “взрослые”, иногда резко отличны от них. Встречаются слова, не похожие на соответствующие слова взрослых:

Например, “ика” — шкаф, “гилигилича” — карандаш; слова обрывки от слов взрослых: “как” — каша, “па” — упала; слова — искажения слов взрослых, сохраняющие тем не менее их фонетический и ритмический рисунок: “тити” — часы, “ниняня” — не надо; звукоподражательные слова: “ав-ав” — собака, “му-му” — корова.

Поскольку автономная детская речь понятна только самым близким людям, постоянно находящимся рядом с ребенком, то общение с другими взрослыми для ребенка затруднено или невозможно, хотя здесь могут помочь невербальные функции. Следовательно, автономная речь допускает общение, но в других формах и другого характера, чем то общение, которое станет возможно для ребенка позднее.

Какой детский возраст требует наибольшего внимания к себе в плане предоставляемых возможностей для ускорения психического развития ребенка, использование или неиспользование которых может иметь серьезные последствия? С психологической точки зрения это ранний детский возраст, от одного года до трех лет. По данным, которыми в настоящее время располагает психологическая наука, этот возраст является одним из ключевых, сензитивных периодов в жизни ребенка и во многом определяет его будущее психологическое развитие, генезис психических функций.

Особое значение этого возраста объясняется тем, что он непосредственно связан с тремя фундаментальными жизненными приобретениями ребенка: прямохождением, речевым общением и предметной деятельностью. Прямохождение обеспечивает ребенку широкую ориентацию в пространстве, постоянный приток необходимой для его развития новой информации. Речевое общение позволяет ребенку усиливать знания, формировать необходимые умения и навыки и через учителя, человека, владеющего ими, быстрее приобщаться к человеческой культуре. Предметная деятельность непосредственно развивает способности ребенка, в особенности его ручные движения. Каждый из этих факторов незаменим, а все они, вместе взятые, достаточны для разностороннего и полноценного психического и поведенческого развития

маленького растущего человека.

Настойчивость, с которой дети учатся ходить, свидетельствует о том, что стояние на двух ногах и прямохождение доставляют детям непосредственное эмоциональное удовольствие. В физиологическом плане истоки такого стремления восходят к рефлекторным движениям младенца первых месяцев жизни, когда прикладывание ладони к ступням полусогнутых ног ребенка вызывает у него их автоматическое разгибание — инстинкт на раздражитель. Благодаря переходу к вертикальной походке ребенок получает возможность видеть дальше и больше вокруг себя. У него высвобождаются руки для манипулирования предметами, для ориентировочно-исследовательской деятельности и конструкторской, творческой работы.

5.1. Определяющая роль взрослых

Примерно к трем годам память, восприятие, воображение и внимание ребенка начинают приобретать человеческие свойства. Но главное состоит в том, что в данном возрасте ребенок овладевает тем умением, которое существенным образом влияет на его последующее поведенческое, интеллектуальное и личностное развитие. Речь идет о способности понимать и активно пользоваться языком в общении с людьми. Благодаря постоянному речевому взаимодействию со взрослыми ребенок из биологического существа к середине раннего детства превращается по своим поведенческим и психологическим качествам в человека, а к концу этого периода — в личность. Развитие познавательных процессов и речи помогает ребенку ускоренно приобретать знания, усваивать нормы и формы человеческого поведения.

Именно в раннем возрасте ребенок впервые открывает для себя тот замечательный факт, что все в этом мире людей имеет название. Через речь, которой ребенок практически овладевает в эти годы, он получает прямой доступ к важнейшим достижениям человеческой материальной и духовной культуры. Через речевое общение со взрослыми он приобретает в десятки раз больше информации об окружающем его мире, чем с помощью всех данных ему от природы органов чувств.

Для ребенка речь является не только незаменимым средством общения, но также играет важнейшую роль в развитии мышления и саморегуляции поведения. Направленная с конца раннего детства не только на окружающих людей, но и на самого себя, речь позволяет ребенку овладевать собственным поведением и психическими процессами, делать их в определенной степени произвольно регулируемы. Без речи невозможны были бы ни человеческое восприятие действительности, ни человеческое внимание, ни развитая память, ни совершенный интеллект. Благодаря речи между взрослым и ребенком возникает деловое сотрудничество, становится возможным сознательное, целенаправленное обучение и воспитание.

Продуктивная деятельность ребенка — деятельность, которая содержит в себе попытку трансформировать и преобразовать воспринимаемую реальность. Такая деятельность включает в себя совокупность всех действий ребенка, за исключением тех, которые выполняют роль копирования действительности, например восприятие, подражание. В отличие от этой деятельности, существует и **репродуктивная деятельность**, содержащая в себе попытку представить воспринимаемую реальность в том виде, в каком она непосредственно дана нашим органам чувств, без стремления субъекта трансформировать или преобразовать ее.

Оба вида деятельности определенным образом соотносятся с семиотической функцией. Связь репродуктивной и продуктивной деятельности с семиотической функцией показывается через:

А) **признаки** — это указатели предметов, тесно связанные с самими предметами, на которые они указывают. Признаки являются частью самого предмета или его неотъемлемыми свойствами. Например, для ребенка звук голоса матери является признаком ее присутствия где-то поблизости;

Б) **символы** — указатели, обозначающие предмет, но уже отдаленные, отличные от него и вместе с тем сохраняющие определенное сходство с самим предметом. К примеру, в детской игре белый камешек, похожий на кусочек хлеба, может представлять хлеб, а трава - овощи;

В) **знаки** — указатели, произвольным образом связанные с предметом, не имеющие с ним никакого внешнего или внутреннего сходства. Знак условен и всегда социален, т.е. является общим для многих людей, например буквы и цифры.

Конкретизируется также понятие **семиотической функции** — приобретаемая ребенком на втором году жизни способность представлять отсутствующий объект или непосредственно не воспринимаемое при помощи органов чувств событие с помощью символов или знаков, т.е. указателей, отделенных от обозначаемых ими предметов или явлений. С семиотической функцией связаны символические игры, умственные образы и рисунки, подражание и моделирование действительности. Переход от **синкретизма** (спутанное ситуационное и недифференцированное восприятие различных элементов как единого целого) к мышлению, а далее от признаков к символам и знакам определенно связан с развитием подражания, которое на сенсомоторном уровне является способом представления кого-либо или чего-либо посредством реальных имитационных действий. Образы предметов в данном контексте выступают как их внутренняя, психологическая имитация. В свою очередь, они являются основой для человеческого общения и приобретения речи.

Несмотря на то что по своей структуре и правилам язык представляет собой одно из наиболее сложных изобретений человечества, дети всех стран и народов с удивительной легкостью в раннем детстве усваивают его и овладевают речью, причем этот процесс начинается у всех детей одинаково и проходит одни и те же стадии. К возрасту одного года ребенок называет отдельные слова; примерно в два года он говорит двух-трехсложными предложениями; к четырем годам дети оказываются в состоянии разговаривать почти так же хорошо, как и взрослые.

Называть вещи своими словами ребенок начинает в возрасте около одного года. К этому времени дети обычно имеют уже довольно богатый опыт познания окружающей действительности с помощью органов чувств.

Следующий этап речевого и психического развития приходится на возраст примерно от 1,5 до 2,5 лет. В это время дети научаются комбинировать слова, объединяя их в небольшие двух-трехсложные фразы, причем от таких фраз до целостных предложений они прогрессируют довольно быстро. Вторая половина второго года жизни ребенка характеризуется переходом к активной самостоятельной речи, направленной на управление поведением окружающих людей и на овладение собственным поведением. Тем не менее примерно до 1,6-1,8 лет у ребенка развивается только понимание речи при еще весьма незначительном приросте активного словаря. С 11 месяцев начинается также переход от дофонемной к фонемной речи, и этот процесс продолжается на втором, третьем и даже четвертом году жизни. К трем годам ребенок в основном правильно применяет падежи, строит многословные предложения, внутри которых обеспечивает грамматическое согласование всех слов. Примерно в это же время возникает и сознательный контроль за правильностью собственного речевого высказывания со стороны ребенка и речи другого человека.

На втором году жизни резко вырастает интерес ребенка к окружающему его миру. Ребенок все хочет узнать, потрогать, увидеть, услышать. Особенно его интересуют названия предметов и явлений, и он то и дело задает взрослым

вопрос: “Что это?”. Получив ответ, ребенок не всегда удовлетворяется услышанным; он непременно хочет запомнить название и самостоятельно повторять его, причем, как правило, заучивает название сразу, без особого труда вспоминая и воспроизводя его. Пассивный словарь ребенка в этом возрасте ненамного отличается от активного, и их соотношение в трехлетнем возрасте составляет примерно 1:1,3.

До полутора лет ребенок в среднем усваивает от 30-40 до 100 слов и употребляет их крайне редко. После полутора лет наступает резкий скачок в развитии речи. К концу второго года жизни дети знают уже примерно 300, а к трехлетнему возрасту 1200-1500 слов.

Речь трехлетнего ребенка состоит в основном из простых предложений. Начиная с этого возраста, появляются первые признаки **эгоцентризма** (субъективная установка, при которой за исходную точку для восприятия мира принимается собственная личность) и эгоцентрической речи.

Функция условнорефлекторного обусловливания в порождении речи выступает в том, что использование взрослыми людьми разнообразных поощрений ускоряет развитие детской речи.

Идея о формулировке и проверке гипотез как механизме усвоения речи лучше всего подтверждается многочисленными фактами активного использования речи детьми и детского словотворчества. Взятая сама по себе, она, однако, слишком интеллектуализирует процесс развития речи у детей раннего возраста. Скорее всего дело обстоит так, что речевое развитие в этом возрасте объясняется сочетанием и сложным взаимодействием всех механизмов научения.

В раннем возрасте ребенок открывает для себя назначение многих предметов человеческой материальной и духовной культуры и начинает действовать с ними по-человечески. У ребенка формируется предметная деятельность. Ее отличие от простого манипулирования окружающими предметами, характерного для детей младенческого возраста, состоит в том, что действия и способы обращения ребенка с предметами начинают подчиняться функциональному назначению данных предметов в жизни культурного человека. Полутора-двухгодовалый малыш с ложкой, мячом, книгой, стульчиком действует совершенно иначе, чем шести-восьмимесячный ребенок, т.е. активность ребенка более старшего возраста с этими предметами носит характер, соответствующий их общекультурному назначению. К началу третьего года жизни предметная деятельность уже сформирована, по крайней мере в отношении тех предметов домашнего обихода, которыми ребенок пользуется.

С первого полугодия второго года жизни дети начинают выполнять с игрушками действия, которые они наблюдают у взрослых. Куклу малыш укладывает спать, кормит ее, водит на прогулку, ведет машину, коляску, моет, чистит предметы домашнего обихода, готовит пищу, стирает и т.д. Около трех лет многие дети от полного выполнения действия начинают переходить к его символическому изображению. Благодаря совершенствованию символической функции дети не только используют в игре предметы по их прямому назначению, но подчиняют функциональное употребление предмета своим идеям и замыслу игры. Однако в этом возрасте функциональное назначение предмета устанавливается еще с ориентацией на его физические качества и свойства.

5.2. Доминирующие мотивы деятельности и поведения ребенка

В раннем возрасте возникает и получает развитие индивидуальная предметная, в том числе символическая, игра. К концу этого периода дети много играют с различными предметами, прежде всего с игрушками, причем не просто манипулируют ими, но, конструируя, строят из них что-либо новое. На втором и

третьем годах жизни развитие символического действия проявляется в том, что рисунки детей становятся более сложными. Сначала дети изображают каракули, которые могут представлять все, что угодно: кошку, собаку или человека, любой другой знакомый ребенку объект. На третьем году жизни рисунки детей обнаруживают уже больше сходства с изображаемым объектом.

На втором году жизни ребенок воспроизводит действия взрослых с предметами, у него появляются предметные игры - подражания. Они представляют первые шаги к символизации, связанной с усвоением норм и форм поведения взрослых, а далее с формированием у ребенка определенных личностных качеств. Непосредственного взаимодействия между детьми на первом году жизни практически не наблюдается. Начиная с 18-20 месяцев, дети стремятся все больше играть друг с другом.

Позднее появляется сюжетно-ролевая игра. В сюжетно-ролевой игре ребенок копирует способы обращения людей с предметами и способы общения друг с другом в различных социальных ситуациях. Тем самым ребенок лучше усваивает предметные действия, формы и нормы общения, а также ролевое поведение. Сюжетно-ролевую игру с психо-функциональной точки зрения можно рассматривать как подготовку ребенка к участию в общественной жизни в различных социальных ролях, его социализации.

Способность к подражанию лежит в основе двигательного, интеллектуального и психического развития ребенка. Когда он умело и забавно подражает кому-либо, взрослые обычно улыбаются и тем самым эмоционально подкрепляют действия ребенка, хвалят его. Это развивает у ребенка склонность к усвоению нового через подражание, влияет на выбор им формы подражательного поведения.

Кризис трех лет — граница между ранним и дошкольным детством — один из наиболее трудных моментов в жизни ребенка. Это разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений, кризис выделения своего “Я”. Ребенок, отделяясь от взрослых, пытается установить с ними новые, более глубокие отношения.

Изменение позиции ребенка, возрастание его самостоятельности и активности требуют от близких взрослых своевременной перестройки. Если же новые отношения с ребенком не складываются, его инициатива не поощряется, самостоятельность постоянно ограничивается, у ребенка возникают собственно кризисные явления, проявляющиеся в отношении со взрослыми и никогда со сверстниками. Кризис трех лет обусловлен некоторыми характеристиками:

1. **Негативизм** — реакция не на само действие, которое он отказывается выполнять, а на требование или просьбу взрослого. Он не делает что-то только потому, что это предложил ему определенный человек. Вообще, негативизм избирателен: ребенок игнорирует требования одного члена семьи или одной воспитательницы, а с другой достаточно послушен. Главный мотив действия - сделать наоборот, т.е. прямо противоположное тому, что сказали.

Пример. Мальчик с затянувшимся кризисом решил рисовать, но вместо ожидавшегося отказа получил одобрение родителей. С одной стороны, хочется ему рисовать, с другой — еще больше хочется сделать наоборот. Мальчик нашел выход из этого сложного положения: расплакавшись, он потребовал, чтоб рисовать ему запретили. После исполнения этого желания он с удовольствием принялся за рисунок.

Пример. Девочка с кризисом негативизма всем назло читала “наоборот” известные строки Пушкина: “И не по синим, и не по волнам, и не океан, и не звезды, и не блещут, и не в небесах”.

2. **Упрямство** — это реакция ребенка, который настаивает на чем-то не потому, что ему это очень хочется, а потому, что он сам сказал об этом взрослым и требует, чтобы считались с его мнением. Его первоначальное решение

определяет все его поведение, и не отказаться от этого решения даже при изменившихся обстоятельствах ребенок не может. Упрямый ребенок настаивает на том, что ему не так уж сильно хочется, или совсем не хочется, или давно расхотелось.

Пример. Ребенка зовут домой, а он отказывается уходить с улицы. Заявив, что будет кататься на велосипеде, он действительно будет кружиться по двору, чем бы его не соблазнили (игрушкой, десертом, гостями), хотя и с совершенно унылым видом.

3. Строптивость. Направлена не против конкретного взрослого, а против всей сложившейся в раннем детстве системы отношений, против принятых в семье норм воспитания. Ребенок стремится настоять на своих желаниях и недоволен всем, что ему предлагают и делают другие. “Да ну”! – самая распространенная реакция в таких случаях.

Разумеется, ярко проявляется тенденция к самостоятельности: ребенок хочет делать и решать все сам. В принципе, это положительное явление, но во время кризиса гипертрофированная тенденция к самостоятельности приводит к своеволию, она часто не адекватна возможностям ребенка и вызывает дополнительные конфликты со взрослыми.

4. Протест (бунт) - состояние регулярных конфликтов детей и взрослых.

5. Деспотизм. Распространен в семьях с единственным ребенком. Ребенок жестко проявляет свою власть над окружающими его взрослыми, диктуя, что он будет есть, а что не будет, может мама уйти из дома или нет и т.д.

6. Ревность. Если в семье несколько детей, то иногда вместо деспотизма возникает ревность: та же тенденция к власти здесь выступает как источник ревнивого, нетерпимого отношения к другим детям, которые не имеют почти никаких прав в семье, с точки зрения юного деспота.

7. Обесценивание. Что обесценивается в глазах ребенка? То, что было привычно, интересно, дорого раньше. Трехлетний ребенок может начать ругаться (обесцениваются старые правила поведения), отбросить или даже сломать любимую игрушку, предложенную не вовремя (обесцениваются старые привязанности к вещам) и т.п.

Все эти явления свидетельствуют о том, что у ребенка изменяется отношение к другим людям и самому себе. Он психологически отделяется от близких взрослых. Это важный этап в эмансипации ребенка: не менее бурный этап ждет его в дальнейшем - в подростковом возрасте.

В раннем возрасте ребенок активно познает мир окружающих его предметов, вместе со взрослыми осваивает способы действия с ними. Его ведущая деятельность — предметно-манипулятивная, в рамках которой возникают первые примитивные игры. К трем годам появляются личные действия и сознание своего “Я сам” — центрального новообразования этого периода. В три года поведение ребенка начинает мотивироваться не только содержанием ситуации, в которую он погружен, но и в отношении с другими людьми. Хотя его поведение остается импульсивным, появляются поступки, связанные не с непосредственными минутными желаниями, а с проявлениями “Я” ребенка.

Дошкольное детство — большой отрезок жизни ребенка. Условия жизни в это время стремительно расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще не доступно. Кроме того, не менее сильно он стремится и к самостоятельности. Из этого противоречия рождается ролевая игра - самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых. Игра - основной вид деятельности дошкольника. Большую часть времени дети этого возраста проводят в играх, причем за годы дошкольного детства, от трех до

шести-семи лет, детские игры проходят довольно значительный путь развития: от предметно-манипулятивных и символических до сюжетно-ролевых игр с правилами. В старшем дошкольном возрасте можно встретить практически все виды игр, которые обнаруживаются у детей до поступления в школу.

С этим возрастом связано начало двух других важных для развития видов деятельности: труда и учения. В это время расширяется **зона ближайшего потенциального развития ребенка** — т.е. реально имеющиеся у ребенка возможности, которые могут быть раскрыты и использованы для его развития при минимальной помощи и подсказке со стороны. Определенные этапы последовательного совершенствования игр, труда и учения детей в этом возрасте можно проследить, условно разделив в аналитических целях дошкольное детство на три периода: младший дошкольный возраст (3-4 года), средний дошкольный возраст (4-5 лет), старший дошкольный возраст (5-6 лет). Такое деление в возрастной психологии иногда проводится для того, чтобы подчеркнуть те быстрые, качественные изменения психологии и поведения детей, которые в дошкольном детстве происходят каждые один — два года.

Ни один из детских возрастов не требует такого разнообразия форм межличностного сотрудничества, как дошкольный, так как он связан с необходимостью развития самых различных сторон жизни ребенка. Это — сотрудничество со сверстниками, со взрослыми, игры, общение, совместный труд. Примерно за год или два до поступления в школу к уже сформировавшимся видам деятельности добавляется еще один — учебная деятельность, и ребенок 5-6 лет практически оказывается вовлеченным по меньшей мере в семь-восемь различных видов деятельности, каждый из которых специфически интеллектуально и морально развивает его.

В познавательном плане ребенок к поступлению в школу уже достигает весьма высокого уровня развития, обеспечивающего свободное усвоение школьной программы.

Однако психологическая готовность к школе только этим не ограничивается. Кроме развитых познавательных процессов (восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи), в нее входят сформированные личностные особенности, включающие интересы, мотивы, способности, черты характера ребенка, а также качества, связанные с выполнением различных видов деятельности. К поступлению в школу у ребенка должны быть достаточно развиты самоконтроль, трудовые умения и навыки, умения общаться с людьми, ролевое поведение. Для того чтобы ребенок был практически готов к обучению и усвоению знаний, необходимо, чтобы каждая из названных характеристик была у него достаточно развита. Что это означает на практике?

Развитие восприятия проявляется в его избирательности, осмысленности, предметности и высоком уровне сформированности перцептивных действий. Внимание детей к поступлению в школу должно стать произвольным, обладающим нужным объемом, устойчивостью, распределением, переключаемостью. Поскольку трудности, с которыми на практике сталкиваются дети в начале обучения в школе, связаны именно с недостаточностью развития внимания, о его совершенствовании необходимо заботиться в первую очередь, готовя дошкольника к обучению. Большие требования начальный этап обучения в школе предъявляет к памяти детей. Для того чтобы ребенок мог хорошо усваивать школьную программу, необходимо, чтобы его память стала произвольной, чтобы ребенок располагал различными эффективными средствами для запоминания, сохранения и воспроизведения учебного материала. Каких-либо проблем, связанных с развитием детского воображения, при поступлении в школу обычно не возникает, так что почти все дети, много и разнообразно играя в дошкольном возрасте, обладают хорошо развитым и богатым воображением. Основные вопросы, которые могут возникнуть перед ребенком и учителем в начале

обучения, касаются связи воображения и внимания, способности регулировать образные представления через произвольное внимание, а также усвоение абстрактных понятий, которые вообразить и представить ребенку, как и взрослому человеку, достаточно трудно.

Еще большее значение, чем воображение и память, для обучаемости детей имеет мышление. При поступлении в школу оно должно быть развито и представлено во всех трех основных формах: наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-логической.

Индивидуальные различия в познавательных процессах не страшны, так как они выражают собой не столько общее недоразвитие ребенка, сколько его индивидуальность, проявляющуюся, в частности, в том, что у ребенка может доминировать один из типов восприятия окружающей действительности: практический, образный или логический.

Подробнее см. работы [1; 3; 5; 10].

6. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКА

6.1. Изменение социальной ситуации в развитии ребенка

Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6–7 до 10–11 лет (I–IV классы школы). Хронологически социально-психологические границы этого возраста в жизни ребенка нельзя считать неизменными. Они зависят от готовности ребенка к обучению в школе, а также от того, с какого возраста начинается и как идет обучение в соответствующем возрасте. Если оно начинается с шестилетнего возраста, как это и происходит сейчас в большинстве случаев, то возрастные психологические границы обычно смещаются назад, т.е. охватывают возраст от 6 до примерно 10 лет; если учение начинается с семилетнего возраста, то соответственно границы данного психологического возраста перемещаются приблизительно на один год вперед, занимая диапазон от 7 до 11 лет. Границы этого возраста могут сужаться и расширяться также в зависимости от применяемых методов обучения: более совершенные методы обучения ускоряют развитие, а менее совершенные замедляют его. Вместе с тем в целом некоторая вариативность границ этого возраста не особенно сказывается на дальнейших успехах ребенка. В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Их выявление и эффективное использование – одна из главных задач возрастной психологии. Но прежде чем использовать имеющиеся резервы, необходимо подтянуть детей до нужного уровня готовности к обучению.

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов, **дифференциация отношений** — приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующих от них наличие новых психологических качеств.

Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, в 6 или 7 лет, он в какой-то момент своего развития проходит через кризис. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Как всякий кризис возрастного развития, кризис 7 лет не жестко связан с объективным изменением ситуации. Важно, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен, будь то стабильные отношения или резко меняющиеся. Изменилось восприятие своего места в системе отношений — значит, меняется социальная ситуация развития, самооценка ребенка, и ребенок оказывается на границе нового возрастного периода. Если кризис трех лет был связан с осознанием себя как активного субъекта в мире предметов, то кризис 7 лет — это период рождения социального “Я” ребенка.

Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей.

То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (а первую очередь отметки), оказывается ценным, а то, что связано с игрой, менее важным. Маленький школьник с увлечением играет и играть еще будет долго, но игра перестает быть основным содержанием жизни. Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов и сдвигами, перестановками в иерархической мотивационной сфере ребенка. В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте. В конце дошкольного детства наметилось осознание ребенком своих переживаний. Сейчас осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы. В период кризиса 7 лет проявляется обобщение переживаний. Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком обобщении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса — комплекса неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или, напротив, чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные новообразования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний. Благодаря обобщению переживаний в 7 лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. Это не слепок с его внешней жизни. Хотя внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий и т.д.

Пример: одна и та же оценка, полученная на уроке разными детьми, вызовет у них совершенно разный эмоциональный отклик: “четверка” для одного — источник бурной радости, для другого — разочарования и обиды, одним воспринимается как успех, другим — как неудача. С другой стороны, внутренняя жизнь — жизнь переживаний — влияет на поведение и тем самым на внешнюю канву событий, в которые активно включается ребенок.

Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения. Появляется смысловая ориентировочная основа поступка — звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями.

Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее оценить адекватно будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Но одновременно это момент эмоциональный, поскольку определяется личностный смысл поступка, его место в системе отношений ребенка с окружающими, вероятные переживания по поводу изменения этих отношений. Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. В то же время она исключает импульсивность и непосредственное поведение ребенка. Благодаря этому механизму утрачивается детская непосредственность: ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Ребенок внешне уже не такой, как “внутренне”, хотя на протяжении младшего школьного возраста еще будут в значительной мере сохраняться открытость, стремление выплеснуть все эмоции на детей и близких

взрослых, сделать то, что сильно хочется.

Чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей обычно становится кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения. Эти внешние особенности так же, как и склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Учебная деятельность, имея сложную структуру, проходит длительный путь становления. Ее развитие будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения. Ребенок, становясь младшим школьником, несмотря на предварительную подготовку, больший или меньший опыт учебных занятий, попадает в принципиально новые условия. Школьное обучение отличается не только особой социальной значимостью деятельности ребенка, но и опосредованностью отношений со взрослыми образами и оценками в процессе созревания, следованию правилам, общим для всех, приобретением научных понятий. Эти моменты, так же как и специфика самой учебной деятельности ребенка, влияют на развитие его психических функций, личностных образований викарного и вербального научений и произвольного поведения.

Основные психологические новообразования в этом возрасте – это развитие мышления, памяти, восприятия, внимания.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций. Завершается намечившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции.

Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, называются **конкретными**, поскольку они могут применяться только на конкретном наглядном материале. В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются **группы “теоретиков”, или мыслителей**, которые легко решают учебные задачи в словесном плане, **“практиков”**, которым нужна опора на наглядность и практические действия, и **“художников”** с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В процессе обучения у младших школьников формируются научные понятия. Оказывая крайне важное влияние на становление словесно-логического мышления, они, тем не менее, не возникают на “пустом месте”. Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые **житейские понятия** – представления, приобретенные в дошкольном возрасте и продолжающие спонтанно появляться вне стен школы, на основе собственного опыта каждого ребенка. Житейские понятия – это нижний понятийный уровень, научные – верхний, высший, отличающийся осознанностью и произвольностью. Житейские понятия прорастают вверх через научные, научные произрастают вниз через житейские. Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает взаимоотношения между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя. Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам.

6.2. Основные психологические новообразования

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного или теоретического мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребёнка, т.е. от типа обучения и волевых качеств.

Развитие двух других психических функций зависит от развития мышления. В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры, например 9 и 6. Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются, так же как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, “бросающиеся в глаза” свойства – в основном цвет, форма и величина. Для того чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, учитель должен проводить специальную работу, обучая его наблюдению.

Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста при соответствующем обучении появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко проследить при описании детьми картины.

Стадия восприятия рисунка в возрасте 2-5 лет – стадия перечисления, в 6-9 лет – стадия описания. Позже, после 9-11 лет, целостное описание картины дополняется логическим объяснением изображенных на них явлений и событий – стадия интерпретации. Несмотря на то, что в этот период большое значение имеет наглядно-образное мышление, непосредственно воспринимаемое ребенком уже не мешает ему рассуждать и делать правильные выводы. В 7-8 лет исчезают феномены Пиаже. И если раньше, в дошкольном возрасте, главным аргументом в отстаивании ребенком своего мнения было: “Я это видел”, то теперь интеллектуальные операции позволяют ему судить о вещах без такой жесткой зависимости от наглядной ситуации. Память развивается в это время в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Развивается **эйдетическая память** – вид зрительной памяти человека, связанный со способностью точно, четко, без труда восстанавливать в памяти зрительные образы виденного. Дети произвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями. Но в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память. Младшие школьники так же, как и дошкольники, обладают хорошей механической памятью. Многие из них на протяжении всего обучения в начальной школе механически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средних классах, когда материал становится сложнее и больше по объему. Они склонны дословно воспроизводить то, что запомнили. Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте дает возможность освоить широкий круг мнемонических приемов, т.е. рациональных способов запоминания.

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточно хорошо сформированной этой психической функции процесс обучения невозможен. По сравнению с дошкольниками младшие школьники гораздо более

внимательны. Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает произвольное внимание. Для них внешние впечатления - сильный отвлекающий фактор, им трудно сосредоточиться на непонятном сложном материале. Их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью. Они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10-20 минут; подростки - 40-45 минут; старшеклассники - 45-50 минут.

Развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте. Но младший школьник находится в других условиях - он включен в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно зависит в этот период развитие его личности.

Мотивационная сфера — ядро личности. Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, главное место занимает мотив получения высоких отметок. Высокие отметки для маленького ученика - источник других ощущений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости.

Другие широкие социальные мотивы учения — долг, ответственность, необходимость получить образование (“быть грамотным”), как говорят дети, и т.п. — тоже осознаются учениками, придают определенный смысл их учебной работе. Но они остаются только “знаемыми”; вот отметка — реально действующий мотив; чтобы получить высокую отметку или похвалу, ребенок готов немедленно сесть заниматься и старательно выполнить все задания. Абстрактное для него понимание долга или далекая перспектива продолжить образование в вузе непосредственно побуждать его к учебной работе не могут. Тем не менее социальные мотивы учения важны для личностного развития школьника, у детей, хорошо успевающих с первого класса, они достаточно полно представлены в их мотивационных системах. Мотивация неуспевающих школьников специфична - она отличается от мотивации их благополучных сверстников. При наличии сильного мотива получения отметки и одобрения круг их социальных мотивов учения сужен, что обедняет мотивацию в целом. Некоторые социальные мотивы у них появляются к III классу.

Не менее яркие различия наблюдаются в области познавательных интересов. Глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета в начальных классах встречается редко, обычно он сочетается с ранним развитием специальных способностей. Таких детей, считающихся одаренными, единицы. Большинству младших школьников присущи познавательные интересы не слишком высокого уровня. Важный аспект познавательной мотивации — учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования. Если в процессе обучения ребенок начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, научился чему-то, значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности. К сожалению, даже среди хорошо успевающих учеников крайне мало детей, имеющих учебно-познавательные мотивы. Если чувства компетентности - новый аспект самосознания - в учебной деятельности не формируется, у ребенка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности; могут развиваться компенсаторные самооценка и мотивация.

Подростковый возраст связан с перестройкой организма ребенка — **половым созреванием**. Этот возраст называется еще **отрочеством** — время становления подлинной индивидуальности и самостоятельности в учебе и труде. И хотя линии психического и физиологического развития идут не параллельно, границы этого периода значительно варьируются. Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие позже, пубертатный кризис может возникнуть и в 11, и в 13 лет. Начинаясь с кризиса, весь период обычно протекает

трудно и для ребенка, и для близких ему взрослых. Поэтому подростковый возраст иногда называют затянувшимся кризисом.

Половое созревание зависит от эндокринных изменений в организме. Особо важную роль в этом процессе играют гипофиз и щитовидная железа, которые начинают выделять гормоны, стимулирующие работу большинства других эндокринных желез. Активизация и сложное взаимодействие гормонов роста и половых гормонов вызывают интенсивное физическое и физиологическое развитие. В связи с быстрым развитием возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжения головного мозга. Поэтому для подростков характерны перепады сосудистого и мышечного тонуса, а такие перепады вызывают быструю смену физического состояния, а соответственно и настроения. Стремительно взрослеющий ребенок может часами гонять мяч или танцевать, почти не чувствуя физической нагрузки, а затем в относительно спокойный период времени буквально падать от усталости. Бодрость, азарт, радужные планы при этом сменяются на ощущение разбитости, печаль и полную пассивность. Вообще, в подростковом возрасте эмоциональный фон становится неровным, нестабильным. К этому следует добавить, что ребенок вынужден постоянно приспосабливаться к физическим и физиологическим изменениям, происходящим в его организме, переживать саму “гормональную бурю”. Эмоциональная нестабильность усиливает полоролевую типизацию, сексуальное возбуждение, сопровождающее процесс полового созревания. Тем не менее, в этот период полоролевая типизация или идентификация достигает нового, более высокого уровня. Отчетливо проявляется ориентация на образцы мужественности и женственности в поведении и проявлении личностных свойств. Но ребенок может сочетать в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские качества.

Пример: девочки, планирующие себе в будущем профессиональную карьеру, часто обладают мужскими чертами характера и интересами, хотя одновременно могут иметь и чисто женские качества.

Благодаря бурному росту и перестройке организма в подростковом возрасте резко повышается интерес к своей внешности. Формируется новый образ физического “Я”. Из-за его гипертрофированной значимости ребенком остро переживаются все изъяны внешности, действительные и мнимые. Непропорциональность частей тела, неловкость движений, неправильность черт лица, кожа, теряющая детскую чистоту, излишний вес, худоба – все рассматривается, а иногда приводит к чувству неполноценности, замкнутости, даже неврозу.

Известны случаи нервной анорексии: девочки, стремясь стать изящными как фотомодель, соблюдают строгую диету, а затем полностью отказываются от пищи, доводя себя до полного физического истощения. Подростков, страдающих таким своеобразным заболеванием, принудительно кормят и лечат в больницах.

Тяжелые эмоциональные реакции на свою внешность у подростков смягчаются при теплых, доверительных отношениях с близкими взрослыми, которые должны, разумеется, проявить понимание и тактичность. И наоборот, бестактное замечание, подтверждающее худшие опасения, окрик или ирония, отрывающая ребенка от зеркала, усугубляют пессимизм и дополнительно невротизируют.

На образ физического “Я” и самосознание в целом оказывает влияние темп полового развития и созревания. Дети с поздним созреванием оказываются в наименее выгодном положении; акселерация создает более выгодные и благоприятные возможности личностного развития.

После относительно спокойного младшего школьного возраста подростковый кажется бурным и сложным. Недаром он называется периодом “бури и натиска”. Развитие на этом этапе действительно идет быстрыми темпами, особенно много

изменений наблюдается в плане психического и личностного развития, формирования личности. И, пожалуй, главная особенность подростка – личностная нестабильность. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка. Подростки исключительно эгоистичны, считают себя центром вселенной, единственным предметом и существом, достойным интереса, и в то же время ни в один из последующих периодов своей жизни они не способны на такую преданность и самоотверженность, самопожертвование. Они эгоистичны и материалистичны и в то же время преисполнены возвышенного идеализма.

Среди многих личностных особенностей, присущих подростку, особо выделяется формирующееся у него чувство взрослости и “Я-концепция”.

Новая позиция проявляется в разных сферах, чаще всего – во внешнем облике, в манерах.

Например, еще совсем недавно свободно, легко двигавшийся мальчик начинает ходить вразвалку, опустив руки глубоко в карманы и сплевывая через плечо. У него могут появиться сигареты и обязательно — новые выражения.

Еще пример. Девочка начинает ревностно сравнивать свою одежду и прическу с образцами, которые она видит на улице и обложках журналов, выплескивает на маму эмоции по поводу имеющихся расхождений.

Необходимо отметить, что внешний вид подростка часто становится источником недоразумений и конфликтов в семье. Родителей не устраивает ни молодежная мода, ни цены на вещи, так нужные их ребенку. А подросток, считая себя уникальной личностью, в то же время стремится внешне ничем не отличаться от сверстников. Он может пережить отсутствие куртки такой же, как у всех в его компании, как трагедию. Желание слиться с группой, ничем не выделяться, отвечающее потребности в безопасности, психологи рассматривают как механизм психологической защиты и называют его социальной мимикрией.

Подражание взрослым не ограничивается манерами и одеждой. Подражание идет и по линии развлечений романтических отношений. Независимо от содержания этих отношений копируется взрослая форма: свидания, записки, поездки за город, дискотеки и т.п.

Хотя претензии на взрослость бывают нелепыми, иногда уродливыми, а образцы для подражания не лучшими, в принципе ребенку полезно пройти через такую школу новых отношений, научиться брать на себя разнообразные роли.

Одновременно с внешними, объективными проявлениями взрослости возникает и чувство взрослости — отношение подростка к себе как к взрослому, представление, ощущение себя в какой-то мере взрослым человеком. Это субъективная сторона взрослости считается центральным новообразованием младшего подросткового возраста.

Чувство взрослости – особая форма самосознания. Оно не жестко связано с процессом полового созревания; можно сказать, что половое созревание не становится основным источником формирования чувства взрослости.

Чувство взрослости проявляется в желании подростка, чтобы все – и взрослые, и сверстники – относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. Он претендует на равноправие в отношении со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою “взрослую” позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей. Это касается вопросов внешности, отношений с ровесниками, может быть, учебы. В последнем случае отвергается не только контроль за успеваемостью, временем выполнения домашних заданий и т.п., но зачастую и в помощи. Кроме того, проявляются собственные вкусы, взгляды, оценки, собственная линия поведения. Чувство взрослости становится центральным новообразованием младшего подросткового

возраста, а к концу периода, примерно в 15 лет, ребенок делает еще один шаг в своем личностном развитии. После поисков себя, личностной нестабильности у него формируется “Я-концепция” – система внутренне согласованных представлений о себе, образов “Я”.

В подростковом возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление. Приобретенные в младшем школьном возрасте операции становятся формально-логическими операциями. Подросток, абстрагируясь от конкретного, наглядного материала, рассуждает в чисто словесном плане. На основе общих посылок он строит гипотезы и проверяет их, т.е. рассуждает гипотетико-дедуктивно.

Пример. Предложим младшим школьникам и подросткам такую задачу: “У всех марсиан желтые ноги. У этого существа желтые ноги. Можно ли утверждать, что это - марсианин?” Младшие школьники или вообще не решат эту задачу - “Я не знаю”, или приходят к решению образным путем - “Нет. У собак тоже бывают желтые ноги.” Подросток не только дает правильный ответ, но и логически обосновывает его. Он приходит к выводу, что ответ был бы положительным только в том случае, если известно, что все существа с желтыми ногами - марсиане.

Особенности теоретического рефлексивного мышления позволяют подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях. Без высокого уровня развития интеллекта был бы невозможен характерный для этого возраста интерес к абстрактным философским, религиозным, политическим и прочим проблемам. Подростки, рассуждая об идеалах, о будущем, иногда создают собственные теории, приобретают новый, более глубокий и обобщенный взгляд на мир. Становление основ мировоззрения, начинающееся в этот период, тесно связано с интеллектуальным развитием.

Подросток приобретает взрослую логику мышления. В это же время происходит дальнейшая интеллектуализация таких психических функций, как восприятие и память. Этот процесс зависит от усложняющегося в средних классах обучения.

Потребности, чувства, переполняющие подростка, выплескиваются в воображаемой ситуации. Неудовлетворенные в реальной жизни желания легко исполняются в мире фантазий. Вообще, фантазирует не только неудовлетворенный в этой жизни человек, это нормальное явление, а в подростковом возрасте много острых личных проблем; воображение в это время становится на службу бурной эмоциональной жизни. В свой мир фантазий и грез подросток не допускает никого, он может поделиться этой интимной информацией только с близким другом.

Но игра воображения не только доставляет удовольствие и приносит успокоение. В своих фантазиях подросток лучше осознает собственные влечения и эмоции, впервые начинает представлять свой жизненный путь. Смутные побуждения предстают перед ним в яркой образной форме.

Подробнее см. работы [4; 7; 11; 15].

Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Учеб. пособие. М., 1996.

7. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

7.1. Биологические и психические особенности развития

Подросток стремительно вышел за рамки школьных интересов и, почувствовав себя взрослым, разными способами пытался приобщиться к жизни

старших. Но, приобретая гораздо большую, чем раньше, самостоятельность, он остался школьником, все еще зависящим от родителей. Остался он на уровне своей подростковой субкультуры. Фактически подростковый возраст – затянувшееся детство, из которого ребенок с большими трудностями вырастает. Новый возрастной этап – раннюю юность – считают третьим миром, существующим между детством и взрослостью. В это время ребенок оказывается на пороге реальной взрослой жизни.

15 (14-16) лет—переходный период между подростковым и юношеским возрастом. Это время приходится на IX класс, если иметь в виду 11-летнюю общеобразовательную школу. В IX классе решается вопрос о дальнейшей жизни: что делать – продолжить обучение в школе, пойти в училище или работать? По существу, от старшего подростка общество требует профессионального самоопределения, хотя и первоначального. При этом он должен разобраться в собственных способностях и склонностях, иметь представление о будущей профессии и о конкретных способах достижения профессионального мастерства в избранной области. Это сама по себе достаточно сложная задача. Еще более она усложняется в наше время – переломный исторический период, когда рушатся выработанные предыдущими поколениями стереотипы, ценности, в частности, представления о значимости образования и престижности той или иной профессии.

Исследований, отражающих современный уровень личностного развития 15-летних детей и специфику решения ими жизненно важных задач, пока еще нет. Данные 80-х годов показывают, что далеко не все старшие подростки к концу IX класса (в то время VIII класса) могут выбрать профессию и связанный с нею дальнейший путь обучения. Многие из них тревожны, эмоционально напряжены и боятся любого выбора. Поэтому они склонны продолжать обучение в школе. На это решение влияет и усиливающаяся привязанность к своей школе, сложившиеся дружеские отношения с одноклассниками, привычные отношения с учителями. Часть девятиклассников, не удовлетворенных своей невысокой успеваемостью и положением в классе, напротив, стремится скорее окончить школу. Но им тоже не вполне ясно, что их ждет впереди, и это неопределенное будущее вызывает у них опасение. В это время усиливается значимость собственных ценностей, хотя дети еще во многом подвержены внешним влияниям. В связи с развитием самосознания усложняется отношение к себе.

Если раньше подростки судили о себе категорично, достаточно прямолинейно, то теперь – более тонко. Появляются неопределенные, амбивалентные суждения типа: “У меня плохой характер, но он меня устраивает”. “Я не хуже, но и не лучше других”. Вырабатывается новая внутренняя позиция с защитными механизмами. В IX классе возрастает тревожность, связанная с самооценкой. Дети чаще воспринимают относительно нейтральные ситуации как соперничество, угрозу их представлениям о себе и из-за этого переживают сильный страх, сильное волнение. Повышение такого уровня тревожности по сравнению с VIII классом вызвано, главным образом, особым положением выпускного класса, предстоящими впереди экзаменами, отбором в X класс и возможностью начать новый жизненный путь. Тревожность по этому поводу одинаково высока и у девочек и у мальчиков, тогда как раньше мальчики были менее тревожными.

В переходный период притупляется острота восприятия сверстников. Большой интерес вызывают взрослые, чей опыт, знания помогают ориентироваться в вопросах, связанных с будущей жизнью.

Будущая жизнь интересует девятиклассников, в первую очередь, с точки зрения самоактуализации, профессионализма. Они достаточно четко излагают свои представления о системе общественных отношений, о том, как вписывается в нее человек. Например: “У нас в стране свободный выбор специальностей.

Любой человек может после школы пойти в любой вуз или техникум, выбрать занятия по душе. А если выбрал, будь добр – работай с полной отдачей, используя свои знания.”

Что касается межличностных отношений, отношений в семье, то они становятся менее значимыми. Именно этот план волновал подростков ранее. Их суждения были пристрастными, эмоционально насыщенными.

Пример из сочинения восьмиклассника: “Мужчина должен быть главой семьи во всем—приятно видеть мужчину, стоящего в очереди за фруктами и овощами”. “Мужчины сейчас очень изменились. Сейчас для них существует только тахта, тапочки, телевизор. Ничего их не интересует. Они очень обленились, мужчину нельзя сравнить с женщиной. Он не готовит обедов, редко когда убирается, но зато часто ест”.

Девятиклассники, поглощенные вопросами самоопределения личности, нейтрально, без особого интереса упоминают семейные роли: “хороший семьянин”, “любящая жена и мать”. Эта сторона жизни отстывает у них на второй план.

Как протекает процесс психического развития в юности? Часто юность считается бурной, объединяясь в один период с подростковым возрастом. Поиск смысла жизни, своего места в этом мире может стать особенно напряженным.

Возникают новые проблемы социального порядка, интеллектуальной зрелости, удовлетворение которых станет возможным лишь в будущем, иногда внутренние конфликты и трудности в отношениях с окружающими. Но не у всех детей этот период оказывается напряженным. Наоборот, некоторые старшеклассники плавно и постепенно продвигаются к переломному моменту в своей жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений. Им не свойственны романтические порывы, обычно ассоциирующиеся с юностью; их радует спокойный, упорядоченный уклад жизни. Они больше интересуются общепринятыми ценностями, в большей степени ориентируются на оценку окружающих, опираются на авторитет. У них, как правило, хорошие отношения с родителями, а учителям они практически не доставляют хлопот. Тем не менее при таком благополучном протекании ранней юности существуют и некоторые минусы в психическом развитии. Дети менее самостоятельны, ригидны, более пассивны, иногда более поверхностны в своих привязанностях и увлечениях. Вообще считается, что к полноценному становлению личности приводят поиски и сомнения, характерные для юношеского возраста. Те, кто прошел через них, обычно в большей мере независимы, творчески относятся к делу, обладают более гибким мышлением, позволяющим принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях, по сравнению с теми, у кого процесс формирования личности проходил в это время легко.

Встречаются еще два варианта развития. Это, во-первых, быстрые, скачкообразные изменения, которые благодаря высокому уровню саморегуляции хорошо контролируются, не вызывая резких эмоциональных срывов. Дети рано определяют свои жизненные цели и настойчиво стремятся к их достижению. Однако при высокой произвольности, самодисциплине у них слабее развиты рефлексия и эмоциональная сфера. Еще один вариант связан с особенно мучительными поисками своего пути. Такие дети не уверены в себе и плохо себя понимают. Недостаточное развитие рефлексии, отсутствие глубокого самопознания здесь не компенсируются высокой произвольностью. Дети импульсивны, непоследовательны в поступках и отношениях, недостаточно ответственны. Часто они отвергают ценности родителей, но вместо этого не в состоянии предложить ничего своего. Влившись во взрослую жизнь, они продолжают метаться и долго остаются неприкаянными.

Динамика психического развития в ранней юности зависит от ряда условий. Прежде всего это особенности общения со значительными людьми, существенно

вливающие на процесс самоопределения. Уже в переходный от подросткового к юношескому период у детей возникает особый интерес к общению со взрослыми. В старших классах эта тенденция усиливается.

При благоприятном стиле отношений в семье после подросткового возраста – этапа эмансипации от взрослых – обычно восстанавливаются эмоциональные контакты с родителями, причем на более высоком, сознательном уровне. По данным многочисленных опросов, проводившихся в России, старшеклассники больше всего хотели бы видеть в родителях друзей и советчиков. Отвечая на вопрос: “Чье понимание для вас важнее всего, независимо от того, как фактически понимает вас этот человек?” - большинство мальчиков на первый план поставили родителей. Ответы девочек были противоречивые, но и для них родительское понимание крайне важно. При ответе на вопрос: “С кем бы стал советоваться в сложной житейской ситуации?” и мальчики и девочки на первое место поставили мать, на втором месте у мальчиков оказался отец, а у девочек – друг(подруга). При всем своем стремлении к самостоятельности дети нуждаются в жизненном опыте и помощи старших; семья остается тем местом, где они себя чувствуют наиболее спокойно и уверенно.

С родителями в это время в основном обсуждаются жизненные перспективы, главным образом профессиональные. С отцом уточняются важнейшие планы на будущее, намечаются способы достижения намеченных целей и, кроме того, анализируются трудности, связанные с учебой. Диапазон вопросов, обсуждаемых с матерью, шире: он включает, помимо планов на будущее, удовлетворенность ситуацией в школе и особенности жизни в семье. Жизненные планы дети могут обсуждать и с учителями, и со своими взрослыми знакомыми, чье мнение для них важно.

Старшеклассник относится к ближнему взрослому, как к идеалу, лидеру. В разных людях он ценит разные качества, они выступают для него как эталоны в разных сферах – в области человеческих отношений, моральных норм, в разных видах деятельности. К ним он как бы примеривает свое идеальное “Я” - каким он хочет стать и будет во взрослой жизни. Как показал один из опросов, 70% старшеклассников “хотели бы быть такими людьми, как родители”, 10% хотели бы походить на родителей “кое в чем”.

Отношения со взрослыми, хотя и становятся доверительными, сохраняют определенную дистанцию. Содержание такого общения лично значимо для детей, но это не интимная информация. Кроме того, в общении со взрослыми им совершенно незачем достигать глубокого самораскрытия, чувствовать реальную психологическую близость. Те мнения и ценности, которые они получают от взрослых, затем фильтруются, могут отбираться и проверяться в общении со сверстниками – общении “на равных”.

Общение со сверстниками тоже необходимо для становления самоопределения в ранней юности, но оно имеет другие функции.

Если к доверительному общению со взрослыми старшеклассник прибегает в основном в проблемных ситуациях, когда он сам затрудняется принять решение, связанное с его планами на будущее, то общение с друзьями остается интимно личностным, исповедальным. Он так же, как и в подростковом возрасте, приобщает другого к своему внутреннему миру — к своим чувствам, мыслям, увлечениям, интересам. С лучшим другом или подругой обсуждаются случаи наибольших разочарований, переживаемых в настоящее время, отношения со сверстниками - представителями противоположного пола (помимо вопросов проведения свободного времени, о чем говорят и с наименее близкими друзьями). Содержание такого общения — реальная жизнь, а не жизненные перспективы; передаваемая друг другу информация достаточно секретна. Общение требует взаимопонимания, внутренней близости, откровенности. Оно основано на отношении к другому, как к самому себе, в нем раскрывается собственное

реальное “Я”. Оно поддерживает самопринятие, самоуважение.

Юношеская дружба уникальна, она занимает исключительное положение в ряду других привязанностей. Однако потребность в интимности в это время практически не насыщается, удовлетворить ее крайне трудно. Повышаются требования к дружбе, усложняются ее критерии. Юность считается привилегированным возрастом для дружбы, но сами старшеклассники считают настоящую дружбу редкой. Как выяснилось при опросе, только 33% мальчиков из выпускных классов находят, “что настоящая дружба среди сверстников встречается часто”.

Эмоциональная напряженность дружбы снижается при появлении любви. Юношеская любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, и она как бы включает в себя дружбу. После наигранных, как правило, увлечений в подростковом возрасте (хотя и тогда могут быть очень серьезные исключения), может появиться первая настоящая влюбленность.

Старшеклассники, представляя себе, какими они будут в близкой уже взрослой жизни, ожидают прихода глубокого, яркого чувства. Юношеские мечты о любви отражают, прежде всего, потребность в эмоциональном тепле, понимании, душевной близости. В это время порой не совпадают потребности в самораскрытии, человеческой близости и чувственности, связанной с физическим взрослением.

Противопоставление любви как высокого чувства и биологической сексуальной потребности особенно резко выражено у мальчиков. Влюбляясь, они, в общем-то, верно называют дружбой зарождающуюся привязанность, и в то же время испытывают сильный, лишенный тонкого психологического содержания эротизм.

Мальчики часто преувеличивают физические аспекты сексуальности, но некоторые пытаются от этого отгородиться. Обычно в таких случаях **психологической защитой** служат аскетизм или интеллектуализм. Вместо того, чтобы научиться контролировать проявления своей чувственности, они стремятся их полностью подавить: аскеты — потому, что чувственность “грязна”, а интеллектуалы — потому, что она “неинтересна”.

Старшеклассники так же, как и подростки, бывают слишком склонны подражать друг другу, самоутверждаться в глазах сверстников с помощью действительных или мнимых “побед”. Не только в средних, но и в старших классах легкие влюбленности напоминают эпидемии: как только появляется одна пара, тут же влюбляются и все остальные. Причем многие увлекаются одновременно одной и той же наиболее популярной в классе девочкой (или мальчиком).

Способность к интимной юношеской дружбе и романтической любви, возникающая в этот период, скажется в будущей взрослой жизни. Эти наиболее глубокие отношения определяют важные стороны развития личности, моральное самоопределение и то, кого и как будет любить уже взрослый человек.

Для ранней юности характерно устремление в будущее. Если в 15 лет жизнь кардинально не изменилась и старший подросток остался в школе, он тем самым отсрочил на два года выход во взрослую жизнь и, как правило, сам выбор дальнейшего пути. В этот относительно короткий срок необходимо создать жизненный план — решить вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное или моральное самоопределение). Жизненный план — не то же самое, что подростковые туманные мечты о будущем. Когда планы сводятся к намерению учиться, заниматься в будущем интересной работой, иметь верных друзей и много путешествовать, это еще нельзя назвать жизненной перспективой. Старшеклассник должен не просто представлять себе свое будущее в общих чертах, а осознавать способы достижения поставленных жизненных целей.

7.2. Самоопределение личности

В выпускном классе дети сосредотачиваются на профессиональном самоопределении. Оно предполагает самоограничение, отказ от подростковых фантазий, в которых ребенок мог стать представителем любой, самой привлекательной профессии. Старшекласснику приходится ориентироваться в различных профессиях, это не совсем просто, поскольку в основе отношения к профессиям лежит не свой собственный, а чужой опыт – сведения, полученные от родителей, друзей, знакомых, из телепередач и т.д. Этот опыт обычно абстрактен, не пережит, не выстрадан ребенком. Кроме того, нужно верно оценить свои объективные возможности – уровень учебной подготовки, здоровье и, главное, свои способности и склонности.

На что ориентируются старшеклассники при выборе профессии? В 80-е годы для них наиболее значимыми были три фактора: престижность профессии (ее социальная ценность), качества личности, присущие представителям этой профессии, и принципы, нормы отношений, характерные для данного профессионального круга. Сейчас, видимо, одним из наиболее важных факторов становится материальный – возможность много зарабатывать в будущем.

То, насколько престижной окажется выбранная профессия или вуз, в который ребенок собирается поступать, зависит от его уровня притязаний. Существует четкая тенденция, проявляющаяся на протяжении старших классов: чем ближе школьный выпуск, тем чаще пересмотря своих жизненных планов, ниже уровень притязаний. Это может быть следствием разумного отказа от беспочвенных надежд, но может быть и проявлением малодушия, страха перед решительным шагом.

Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем.

Самоопределение связано с новым восприятием времени – соотношением прошлого и будущего, восприятия настоящего с точки зрения будущего. В детстве время осознанно не воспринималось и не переживалось, теперь осознается временная перспектива: “Я” охватывает принадлежащее ему прошлое и устремляется в будущее. Но восприятие времени противоречиво. Чувство необратимости времени часто сочетается с представлениями о том, что время остановилось. Старшеклассник чувствует себя то очень молодым, даже совсем маленьким, то, наоборот, совсем старым и все испытавшим. Лишь постепенно устанавливается связь между “мной как ребенком” и “тем взрослым, которым я стану”, преемственность настоящего и будущего, что важно для личностного развития.

Устремленность в будущее только тогда влияет на благотворное формирование личности, когда есть удовлетворенность настоящим. При благоприятных условиях развития старшеклассник стремится в будущее не потому, что ему плохо в настоящем, а потому, что впереди будет еще лучше.

Осознание временной перспективы и построение жизненных планов требуют уверенности в себе, в своих силах и возможностях. По американским данным, подростки 12-13 лет значительно чаще, чем младшие дети, думают, что взрослые и сверстники оценивают их отрицательно, их самоуважение несколько снижается. После 15 лет самоуважение снова возрастает, не только компенсируя “потери” подросткового периода, но и превосходя уровень самоуважения младших школьников.

В российских школах была выявлена интересная динамика самооценки. Типично юношеские самооценки характерны для личности десятиклассника – она относительно устойчива, высока, сравнительно бесконфликтна, адекватна. Дети именно в это время отличаются оптимистическим взглядом на себя, свои

возможности и не слишком тревожны. Все это, безусловно, связано с формированием “Я-концепции” и необходимостью самоопределения. В XI выпускном классе ситуация становится более напряженной. Жизненный выбор, который в прошлом году был достаточно абстрактным, становится реальностью. Часть старшеклассников и сейчас сохраняют “оптимистическую самооценку”. Она не слишком высока, в ней гармонично соотносятся желания, притязания и оценка собственных возможностей. У других десятиклассников самооценка высока и глобальна – охватывает все стороны жизни; смешивается желаемое и реально достижимое. Еще одна группа детей отличается, напротив, неуверенностью в себе, переживанием того разрыва между притязаниями и возможностями, который им ясно осознается. Их самооценка низка, конфликтна. В этой группе много девочек.

В связи с изменением самооценки в XI классе повышается тревожность. Рассматривая тенденции развития самооценки в старших классах, можно отметить, что самооценка конкретного ученика зависит не только от общей ситуации, но и от индивидуальных ценностных ориентаций - определяющий оценочный компонент “Я-концепции”.

Пример. Допустим, мальчик считает себя талантливым физиком и планы на будущее для него ясны. Но, несмотря на профессиональное самоопределение, его самоуважение не высоко, поскольку основывается не только на интеллектуальных качествах – для него важны и общительность, умение поддерживать дружеские отношения, которыми он не обладает.

Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки и тревожности и разнообразии личностного развития, можно говорить об общей стабильности личности в этот период, начавшийся с формирования “Я-концепции” на границе подросткового и старшего школьного возраста. Старшеклассники в большей степени подвержены аффиляции, чем ученики младших классов.

При выработке новой социальной установки в психологии этого возраста широко распространены такие социально-психологические явления, как комфортность, агрессивность, инфантильность. Многие старшеклассники считают себя гениальными и знающими все на свете, отсюда постоянно возникающие конфликты не только с окружающими, но и с самим собой. В это же время наиболее ярко проявляется такое патопсихическое явление, как **аутизм** (нарушение нормального хода мышления под влиянием болезни, психотропных или других средств; уход человека от реальности в мир грез и фантазий), начало которого лежит в младшем дошкольном возрасте.

Самоопределение, стабилизация, или наоборот, дисбаланс личности в ранней юности связаны с выработкой мировоззрения.

Старшеклассники пишут: “Трудный возраст (т.е. подростковый) обозначает, скорее, период физических перемен, тогда как кризис юности означает ряд моральных и философских проблем”. “В трудном возрасте ты еще ребенок, который капризничает и пытается показать свою самостоятельность; кризис юности состоит в выработке собственных убеждений”.

Как известно, в подростковом возрасте ребенок открывает для себя свой внутренний мир. В это же время он достигает уровня формально-логического мышления. Интеллектуальное развитие, сопровождающееся накоплением и систематизацией знаний о мире, и интерес к личности, рефлексия оказываются в ранней юности той основой, на которой строятся мировоззренческие взгляды. Картина мира при этом может быть материалистической или идеалистической, создаваться на базе религиозных представлений и т.д. Сам процесс познания окружающего мира имеет свою специфику и разные возрастные периоды. Подросток идет к познанию действительности во многом “от себя”, через свои переживания. Старшеклассник, наоборот, познавая окружающее, возвращается к себе и задается мировоззренческими вопросами: “А что я значу

в этом мире?” “Какое место я занимаю в нем?” “Каковы мои возможности?” “Каков Я?” Он ищет четких, определенных ответов и в своих взглядах категоричен, недостаточно гибок. Недаром говорят о юношеском максимализме. Следует иметь в виду, что мировоззренческие проблемы не решаются раз в жизни и навсегда. Последующие кризисы, осложнения, повороты в жизни приведут к пересмотру юношеских позиций. Взрослый человек часто возвращается к этим “вечным” вопросам, отказываясь от своих прежних решений или упрочиваясь в своем мнении, но уже на другом, более высоком уровне.

Безусловно, не у всех старшеклассников вырабатывается мировоззрение — система ясных, устойчивых убеждений. Учителя дают такие характеристики отдельным школьникам: “Беспринципный, никогда не знаешь, как он поступит, всегда смотрит, откуда дует ветер”, “Всегда идет на поводу у других, не имеет своего мнения”.

Опрос, проводившийся в X классах московских школ совсем недавно (в 90-е годы), показал, что 50% учеников считают себя склонными изменять свое решение под воздействием товарищей и взрослых, 69% наблюдают у себя колебания при выборе собственной позиции, не уверены в правоте своей точки зрения. Отсутствие мировоззренческого выбора в юности, смещение ценностей не позволяет личности найти свое место в мире человеческих отношений и не способствует ее психическому здоровью.

Есть еще один момент, связанный с самоопределением - изменение учебной мотивации. Старшеклассники, ведущую деятельность которых обычно называют учебно-профессиональной, начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности.

Их интересуют, главным образом, те предметы, которые им будут нужны в дальнейшем, их снова начинает волновать успеваемость (если они решили продолжить образование). Отсюда и недостаточное внимание к “ненужным” учебным программам и дисциплинам, часто гуманитарным, и отказ от того подчеркнуто пренебрежительного отношения к отметкам, которое было принято среди подростков. Именно в старшем школьном возрасте появляется сознательное отношение к учению.

Бурные социальные события за последние десятилетия в мире и в нашей стране, преобразования, продолжающиеся и сейчас, собственной своей логикой вынуждают подрастающее поколение самостоятельно делать выбор, лично ориентироваться во всем и занимать вполне независимые позиции. Сама жизнь вырабатывает у большинства современных юношей и девушек такую психологию, которая во многом отличается от психологии юношей, живших десятилетиями назад. Это и более открытый и непредвзятый смелый взгляд на мир, включая постановку и решение многих проблем морально-этического характера, и самостоятельность (хотя и не всегда правильность) суждений, и включение в обсуждение проблем, которые совсем еще недавно считались не характерными для юности, не педагогическими, идеологически неоправданными (проблемы и вопросы религии, бизнеса, секса, поведения учителей, родителей, их критика).

Для современных старшеклассников честность уже не выступает в ее наивно реалистической форме, в виде ортодоксально-нравственных сентенций типа: “Никогда, ни при каких условиях нельзя говорить неправду”. Большинство юношей и девушек нынешнего поколения утвердилось в иной нравственной позиции - релятивистской. Такая позиция отнюдь не выражает собой модель вседозволенности и нравственного беспредела. Это, скорее всего, более разумный и глубокий взгляд на моральные проблемы, выражаемый, пользуясь приведенным выше примером, в следующем суждении: “Правда не абсолютна, она должна быть такой, чтобы приносить пользу как можно большему числу людей”.

Справедливость также понимается уже не так, как она воспринималась

детьми: “Справедливо – это когда всем одинаково”. Современное восприятие справедливости трактуется так: “От каждого – по возможностям, каждому по его делам или реальному вкладу в общее благополучие людей”.

К окончанию школы большая часть юношей и девушек представляет собой людей, практически и нравственно сформированных, обладающих зрелой и достаточно устойчивой моралью, которая наряду со способностями, мотивами и чертами характера представляет собой четвертое важнейшее личностное новообразование детства.

Подробнее см. работы [2; 6; 7; 13; 14].

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 1. Составьте логическую схему базы знаний по теме курса.**

2. Составьте примерную схему взаимодействия возрастной психологии с другими отраслями науки, например следующими: возрастная психология, педагогика, общая психология, психология личности, дефектология, патопсихология, медицина, пренатология, социология, педагогическая психология, экология и т.д.

3. Составьте примерную схему взаимодействия между возрастной психологией, общей психологией и педагогикой через изучаемые ими прикладные проблемы, например следующие: врожденная беспомощность младенца, ее положительные и отрицательные стороны, зависимость психического развития от окружающих людей, рефлекторная природа врожденных особенностей, инстинктивные формы поведения, особенности мозга, координация работы различных анализаторов, соединение действия и образа в процессе решения задач, психолого-педагогические средства формирования сенсорных и моторных схем развития.

4. Составьте таблицу с характеристикой этапов возрастного психологического развития от неонатального периода до юности по образцу

Этапы развития	Возраст	Сущность этапа	Результат этапа
----------------	---------	----------------	-----------------

5. Составьте схему структуры науки как системы знаний, используя тематический обзор.

Пример одной из ветвей “древа”:

Бытие-/Боги-/Естественные науки-/Научная психология-/Общая психология-/Возрастная психология

ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ЮНИТА 1

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Редактор Н.М. Пилипенко
Оператор компьютерной верстки А.Б. Кондратьева

Изд. лиц. № 015286 от 27.09.96г.
Тираж

Сдано в печать
Заказ

Современный Гуманитарный Университет

ГЛОССАРИЙ

№ п/п	Новые понятия	Кол-во линков
1	2	3
1	Возрастная психология	область психологии, изучающая психологические особенности людей разного возраста
2	Психология личности	область психологии, изучающая личность в зависимости от психологических направлений: бихевиоризм, психоанализ, гуманистическое направление
3	Предмет возрастной психологии	изучение и представление в виде научных фактов и соответствующих теорий основных особенностей психического развития человека при его переходе из одного возраста в другой
4	Важнейшая задача возрастной психологии	задача об органической, генотипической и средовой обусловленности психики и поведения человека
5	Основные разделы возрастной психологии	эмбриональная психология, психология младенческого возраста, психология раннего детства, дошкольная психология, психология младшего школьного возраста, подростковая психология, юношеская психология, психология зрелого возраста, психология старения
6	Периоды психического развития в детском возрасте	младенчество - от рождения до одного года; раннее детство - от 1 года до 3-х лет; младший и средний дошкольный возраст – от 3-х до 4-5 лет; старший дошкольный - 4-5 - 6-7 лет; младший школьный - 6-7 - 10-11 лет; подростковый - 10-11 - 13-14 лет; ранний юношеский - 13-14 - 16-17 лет
7	Возрастной кризис развития	несоответствие между уровнем достигнутого личностного развития и операционально-техническими возможностями ребенка

8	Возрастная периодизация взрослости и старости	средний возраст – 16-17 - 30 лет; зрелый возраст - 30 - 50-60 лет; старость - 50-60 - 80-85 лет; долгожительство - свыше 80-85 лет
9	Методы исследования в возрастной психологии	наблюдение; опрос; интервью; социометрические методы; социально-психологический эксперимент; тестирование
10	Развитие	переход растущего организма на более высокую ступень, зависящий как от созревания, так и от научения
11	Факторы развития	совокупность методов и средств обучения, организация и содержание обучения; уровень педагогической подготовленности учителей
12	Ведущий вид деятельности ребенка	вид деятельности, определяющий наибольшие успехи в развитии его познавательных процессов
13	Ведущий тип общения	тип общения, в рамках которого быстрее всего формируются и закрепляются положительные черты личности
14	Эмоционально-непосредственное общение	общение ребенка со взрослыми вне предметной деятельности, в период жизни от рождения до 1 года
15	Предметно-манипулятивная деятельность	деятельность ребенка в раннем возрасте, от года до 3 лет, с предметами не в полном соответствии с их социально-культурным назначением, без активного взаимодействия со взрослыми
16	Сюжетно-ролевая игра	сочетание игровой деятельности с общением, имитирующим социальную ситуацию и формы ролевого поведения; характерна для детей дошкольного возраста от трех до шести лет
17	Учебно-познавательная деятельность	сочетание учебной деятельности и межличностного общения, доминирующее в младшем школьном возрасте (6-7 – 10-11 лет)

1	2	3
18	Профессионально-личностное общение	сочетание общения на личные темы и совместной групповой деятельности по интересам, служащее средством подготовки детей к будущей профессиональной деятельности в подростковом возрасте (10-11 – 14-15 лет)
19	Морально-личностное общение	общение на интимно-личностные темы в старшем школьном возрасте (14-15 – 16-17 лет)
20	Социализация	процесс и результат привнесения ребенком социального опыта по мере его психологического и интеллектуального личностного развития
21	Продуктивная деятельность ребенка	деятельность, которая содержит в себе попытку трансформировать и преобразовать воспринимаемую реальность
22	Репродуктивная деятельность	деятельность, содержащая в себе попытку представить воспринимаемую реальность в том виде, в каком она дана нашим органам чувств
23	Семиотическая функция	приобретаемая ребенком на втором году жизни способность представить отсутствующий объект или непосредственно не воспринимаемое при помощи органов чувств событие с помощью символов или знаков
24	Эгоцентризм	субъективная установка, при которой за исходную точку для восприятия мира принимается собственная личность
25	Синкретизм	спутанное и недифференцированное восприятие различных элементов как единого целого, предшествующее у ребенка мышлению
26	Кризис трех лет	граница между ранним и дошкольным детством, один из наиболее трудных моментов в жизни ребенка
27	Зона ближайшего (потенциального) развития	реально имеющиеся у ребенка возможности, которые могут быть раскрыты и использованы для его развития при минимальной помощи и подсказке со стороны

28	Эйдетическая память	вид зрительной памяти человека, связанный со способностью точно, четко, без труда восстанавливать в памяти зрительные образы виденного
29	Отрочество	подростковый возраст - время становления подлинной индивидуальности и самостоятельности в учебе и труде
30	Аутизм	нарушение нормального хода мышления под влиянием болезни, психотропных или других средств; уход человека от реальности в мир грез и фантазий; наиболее яркая форма – у детей дошкольного возраста, в юности и у больных шизофренией