

УНИВЕРСИТЕТ «ТУРАН-АСТАНА»

С.К. Жантикеев

**Психология развития
Учебное пособие**

Нур-Султан, 2019

УДК 159.923.2 (075)
ББК 88.3 я73
Ж 31

Рецензенты:

Амирова Б.А. доктор психологических наук,
профессор КарГУ им. Е.А. Букетова
Айкенова Р.А. доктор педагогических наук,
профессор университета Туран-
Астана
Аубакирова Ж.К. кандидат психологических наук,
доцент ЕНУ им. Гумилева
Сатиева Ш.С. кандидат психологических наук,
профессор университета Туран-
Астана

Жантикеев С.К.
Ж 31 Психология развития. Учеб. пособие. / – Нур-Султан:
Университет «Туран-Астана», 2019 г. – 248 с.

ISBN 978-601-7871-60-4

Учебное пособие включает краткие лекции, вопросы семинарских и практических занятий, систему лабораторных заданий, примеры психологических ситуаций по психологии развития.

Для студентов специальностей «Психология», «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Социальная работа».

УДК 159.923.2 (075)
ББК 88.3 я73

Рекомендовано к печати Ученым советом университета «Туран-Астана»

ISBN 978-601-7871-60-4

© Жантикеев С.К., 2019 г.
© Туран- Астана 2019 г.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебное пособие по психологии развития составлено в соответствии с программой государственного образовательного стандарта Республики Казахстан по специальности «Психология».

Учебное пособие подготовлено с учетом методологических основ и современных тенденций развития психологической науки.

В пособие включены краткие сведения по всем разделам курса психологии развития, учебно-методические материалы к лекциям и семинарским занятиям, задания для самостоятельной работы, а также тесты курса психология развития.

Для приобретения практических знаний и выработки у студентов необходимых навыков применения психологических знаний предлагается система лабораторных заданий в соответствии с изучаемыми темами и примеры психологических ситуаций.

В пособии предлагаются различные источники: специальная, научная, учебная и методическая литература.

Для студентов психолого-педагогических специальностей, а также для преподавателей, научных и практических работников в области использования психологических знаний.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

ЛЕКЦИЯ № 1.

ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

1. Предмет психологии развития
2. Основные понятия психологии развития
3. Возрастная периодизация жизненного цикла человека
4. Разделы психологии развития

Предмет психологии развития

Психология развития изучает закономерности психического развития в онтогенезе. Онтогенез – развитие индивида от рождения до конца жизни. Предметом психологии развития является динамика и закономерности, ведущие факторы развития психических процессов и свойств личности человека на разных этапах его жизненного пути.

Психология развития - это сфера знаний, содержащих информацию в основном о законах возрастного преобразования психологии человека. Возрастную психологию нельзя представлять себе вне развития, как нечто неизменное. Точно так же развитие немислимо без выделения его возрастных особенностей. В реально существующей области знаний о возрастном развитии детей эти моменты находятся в неразрывном единстве.

Психология развития занимается изучением и представлением 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.

Психология развития отмечает 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 нескольких лет для людей более старшего возраста. Эти изменения зависят от так называемых “постоянно действующих” факторов: биологического созревания и психофизиологического состояния организма человека, его места в системе человеческих социальных отношений, достигнутого уровня интеллектуального и личностного развития.

Основные понятия психологии развития

Возраст – это конкретная, относительно ограниченная во времени ступень психического развития индивида и его развития как личности, характеризующая совокупностью закономерных физиологических и психических изменений.

Новообразование – это качественные изменения в личности и психологических процессах, впервые возникающих в данном возрасте и отличающие этот возраст от других.

Ведущая деятельность – это такая деятельность, которая определяет возникновение и формирование психических новообразований на данном возрастном этапе. Ведущая деятельность – это деятельность, доминирующая с точки зрения ее влияния на психику.

Социальная ситуация развития – внешние условия типичные для каждого возрастного этапа и влияющие на развитие психики в каждом периоде.

Кризис – это переходный этап от одного возраста к другому, в которой на протяжении относительно короткого времени происходят различные психические изменения, развитие приобретает скачкообразный характер вследствие чего наблюдаются некоторые отрицательные черты поведения и трудновоспитуемость.

Возрастная периодизация жизненного цикла человека

Для понимания жизненного цикла человека необходимо определение последовательной смены состояний развития, однонаправленности и необратимости времени жизни, т.е. топологическая характеристика этого времени. Вместе с тем следует учитывать длительность существования индивида, определяемую общей продолжительностью жизни всех индивидов данного вида, - метрическую характеристику жизненного цикла и его отдельных моментов. Обе эти характеристики представлены, например, в международной схеме возрастной периодизации.

Разделы психологии развития

1. Детская психология (дошкольная):
 - а) младенческий возраст (от рождения до одного года);
 - б) раннее детство (от года до 3-х лет);
 - в) дошкольный возраст (от 3 до 7 лет)
2. Младший школьный возраст (от 7 - 9-10 лет)
3. Подростковый возраст (10-11 - 14-15 лет)
4. Юношеский возраст:
 - а) ранняя юность (15 – 17-18 лет);
 - б) поздняя юность (18-21 лет)
5. Психология взрослости:
 - а) от 21-35 лет;
 - б) 35-60 лет
6. Психология старости (геронтопсихология):
 - а) пожилой возраст (60-75 лет);
 - б) старческий (75-90 лет);
 - в) долгожители (от 90 и выше)

Международная схема возрастной периодизации

Периоды развития	Продолжительность
Новорожденные	1-10 дней
Грудной ребенок	10 дней-1 год
Раннее детство	1-2 года
Первый период детства	3-7 лет
Второй период детства	8-12 для мальчиков 8-11 для девочек
Подростковый возраст	13-16 для мальчиков 12-15 для девочек
Юношеский возраст	17-21 для мужчин 16-20 для женщин
Средний возраст: первый период	22-35 для мужчин 21-35 для женщин
второй период	36-60 для мужчин 36-55 для женщин
Пожилые люди	61-75 для мужчин 55-75 для женщин
Старческий возраст	74-90 для обоих полов
Долгожители	старше 90 лет

ЛЕКЦИЯ № 2

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

В возрастной психологии используются различные методы, среди которых традиционно выделяется **5 групп**:

1 группа (организационные методы) – группа методов психологии, которые определяют общий способ организации психологического исследования. К ним относят **сравнительный, лонгитюдный и комплексный** методы.

Сравнительный метод (метод «поперечных срезов») организации исследования основывается на сопоставлении данных, полученных в достаточно больших детских группах с помощью конкретных методик, где изучается определенный аспект развития (например, уровень развития интеллекта). В результате получают данные, характерные для этой группы

детей – детей одного возраста или школьников, обучающихся по одной учебной программе.

Лонгитюдное исследование (метод «продольных срезов») предполагает длительное изучение интересующего явления. Здесь прослеживается развитие одного и того же ребенка (или группы детей) в течение длительного времени. Такого типа исследование позволяет выявить более тонкие тенденции развития, небольшие изменения, происходящие в интервалах, которые не охватываются «поперечными» срезами.

Комплексный метод предполагает междисциплинарное изучение предмета.

2 группа (эмпирические методы) – группа методов психологии, позволяющая **получить первичные данные об изучаемом явлении**. Поэтому эмпирические методы известны еще как «методы сбора первичной информации». К эмпирическим методам относят: **наблюдение и эксперимент** (которые часто признаются основными эмпирическими методами), а также **тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью, беседа, анализ продуктов деятельности, биографический метод** и др.

3 группа (методы обработки данных) – подразумевают **проведение количественного** (статистического) и **качественного анализа первичных данных** (дифференциация материала по группам, сопоставление, сравнение, ранжирование и т.д.).

4 группа (интерпретационные методы) различные приемы объяснения выявленных в результате обработки данных закономерностей и их сопоставление с ранее установленными фактами. Выделяют **генетический способ интерпретации** (анализ материала в плане развития с выделения отдельных фаз, стадий, критических моментов и т.д.) и **структурный способ** (установление структурной связи между всеми характеристиками личности).

5 группа (методы психологического воздействия) – специфические приемы влияния на психические явления с целью их изменения в соответствии с поставленной целью.

Среди выделенных групп методов особое значение имеют способы первичной информации (**эмпирические методы**). Они позволяют получить необходимые данные об интересующем аспекте психологического развития. Не случайно, что возрастная психология использует эмпирические данные, возникшие в рамках других психологических наук, и в частности:

- в общей психологии (основные эмпирические методы в психологии, наблюдение и эксперимент, активно используется и в психологии развития);
- в социальной психологии (социометрия, вопрос);
- в психодиагностике (тесты интеллекта, личностные тесты, тесты специальных способностей);
- в дифференциальной психологии (метод близнецов).

Укажем на некоторые особенности использования ряда эмпирических методов в психологии развития.

Метод наблюдения характеризуется систематическим и целенаправленным восприятием и фиксированием психических явлений в определенных условиях. Принято различать **включенное** и **невключенное** наблюдение. Включенное характеризуется тем, что наблюдатель вовлечен в деятельность группы, за которой ведется наблюдение, на правах ее члена. Невключенное, внешнее наблюдение ведется со стороны. Оно может быть как **скрытым**, так и **открытым**. По степени стандартизации (формализации) различают неформализованное (полусвободное) и формализованное наблюдение. Если в неформализованном наблюдении фокусировка на эмпирические индикаторы изучаемого явления нечеткая, то в формализованном имеет место чрезвычайно подробное выделение единиц наблюдения, восприятие и фиксация которых свидетельствует о наличии того или иного психологического явления и его характеристиках.

Выделяют также **полевое** и **лабораторное** наблюдение. Соответственно и поведение диагностируемых при наблюдении за ними в лаборатории может значительно изменяться. При использовании метода наблюдения необходимо придерживаться следующих **требований**:

- должна быть чёткая программа наблюдения с конкретизацией предмета изучения;
- все результаты наблюдения должны фиксироваться в соответствующей форме;
- нельзя быть «предвзятым» наблюдаемым объектом (если у наблюдателя имеется эмоционально окрашенная установка, она может повлиять на восприятие информации) и др.

Наблюдение основной метод при работе с детьми (особенно дошкольного возраста), так как тесты, эксперимент, опрос сложны для исследования детского поведения. Начинать наблюдение необходимо с постановки цели, составления программы наблюдения, разработки плана действий. Цель наблюдения заключается в том, чтобы определить, ради чего оно осуществляется и каких результатов можно ожидать на выходе. Для того чтобы получить достоверные результаты, наблюдение необходимо вести регулярно. Это связано с тем, что дети растут очень быстро и изменения, происходящие в поведении и психике ребенка, так же быстротечны. Например, поведение младенца меняется на глазах, поэтому, пропустив один месяц, исследователь лишается возможности получить ценные данные о его развитии в этот период. Метод наблюдения при работе с детьми эффективнее прочих, с одной стороны, потому, что они ведут себя более непосредственно и не играют социальных ролей, свойственных взрослым. С другой стороны, дети (особенно дошкольники) обладают недостаточно устойчивым вниманием и могут часто отвлекаться от дела. Поэтому по возможности следует вести скрытое наблюдение, чтобы дети не видели наблюдателя.

Опрос как метод возрастной психологии используется в случае, когда необходимо оперативно получить информацию об интересующем явлении. Однако следует помнить, что при использовании этого метода часто наблюдается т.н. «социальная желательность» (когда индивид отвечает не так, как на самом деле думает, чувствует, а так, чтобы выглядеть «в лучшем свете»). Опрос может быть **устными письменным**. При использовании данного метода могут возникать трудности следующего характера. Дети понимают задаваемый им вопрос по-своему, т. е. вкладывают в него иной смысл, нежели взрослый человек. Это происходит потому, что система понятий у детей существенно отличается от той, которой пользуются взрослые. Данное явление отмечается и у подростков. Поэтому прежде чем получить ответ на задаваемый вопрос, надо убедиться в правильности его понимания ребенком, разъясняя и обсуждая неточности, и только после этого интерпретировать получаемые ответы.

Эксперимент как психологический метод характеризуется активным вмешательством исследователя в изучаемый процесс (**формирующий эксперимент**) либо воздействий независимых факторов (**констатирующий эксперимент**). Это один из основных методов сбора первичной информации, при котором исследователь планомерно манипулирует одной или несколькими переменными (факторами) и фиксирует сопутствующие изменения в проявлении изучаемого явления. В зависимости от условий проведения различают **лабораторный** и **естественный эксперимент**. В естественном эксперименте условия задаются независимыми от исследователя факторами. Исследователь лишь их выделяет и учитывает. Ситуация лабораторного эксперимента создается исследователем.

Эксперимент является одним из самых надежных методов получения информации о поведении и психологии ребенка. Суть эксперимента состоит в том, что в процессе исследования у ребенка вызываются интересующие исследователя психические процессы и создаются условия, необходимые и достаточные для проявления этих процессов. Ребенок, входя в экспериментальную игровую ситуацию, ведет себя непосредственно, эмоционально откликаясь на предлагаемые ситуации, не играет никаких социальных ролей. Это позволяет получить его истинные реакции на воздействующие стимулы. Результаты наиболее достоверны в том случае, если эксперимент проводится в форме игры. При этом важно, чтобы в игре выражались непосредственные интересы и потребности ребенка, иначе он не сможет в полной мере проявить свои интеллектуальные способности и необходимые психологические качества. Кроме того, включаясь в эксперимент, ребенок действует спонтанно и спонтанно, поэтому на протяжении всего эксперимента необходимо поддерживать у него интерес к проводимому мероприятию.

В возрастной психологии также активно используются различные виды **тестов**. **Тесты интеллекта** позволяют оценить уровень

интеллектуального развития конкретного человека на фоне средних показателей. Тесты интеллекта (лат. intellectus – понимание, познание), или тесты общих способностей, предназначены для измерения уровня интеллектуального развития и являются одними из наиболее распространенных в психодиагностике. Первые тесты интеллекта были созданы Ф.Гальтоном, стремившимся охватить «измерением и числом операции ума». Заметный вклад в развитие тестов интеллекта был внесен работами Альфреда Бине, Дж.Кэттелла, положившими начало широкому использованию «умственных тестов». В большинстве случаев в тесте интеллекта испытуемому на специальном бланке предлагается установить указанные инструкцией логические отношения, классификации, аналогии, обобщения и др. между терминами и понятиями, из которых составлены его задачи. Иногда задачи строятся из рисунков, геометрических фигур и т.д.

Существуют различные тесты интеллекта, позволяющие определить **IQ – коэффициент интеллектуальности** человека, который рассчитывается по формуле: **IQ = Умственный возраст: хронологический возраст * 100%**. Если ребенок решает все задания для своего возраста, его IQ равен 100 баллам. Дети, набирающие свыше 120 баллов, считаются одаренными, значительно отстающие от своей возрастной нормы – умственно отсталыми.

Личностные тесты дают возможность получить информацию об особенностях эмоциональной, волевой, мотивационной сферы человека.

Необходимо поддерживать у детей интерес к этому методу привлекательными для них способами, например поощрениями или какой-нибудь наградой. При тестировании детей используются такие же тесты, что и для взрослых, но адаптированные для каждого возраста, например детский вариант теста Кэттелла, теста Векслера и др.

Одна из групп личностных тестов, **проективные методики**, помогают исследовать скрытые, неосознанные психические явления через анализ т.н. «проекций». **Проекция** – процесс и результат постижения и порождения значений, заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты; осуществляется под влиянием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей субъекта. **Проективные методы** (лат. projectio – выбрасывание вперед) — совокупность методик, направленных на исследование личности с помощью использования неопределенных, неоднозначных (слабоструктурированных) стимулов, которые испытуемый должен конструировать, развивать, дополнять, интерпретировать. Они основываются на психологической интерпретации результатов проекции, под которой в данном случае понимается не только средство психологической защиты, но и обусловленность процессов восприятия следами памяти всех прошлых восприятий. Личность «проецирует» себя тем ярче, чем менее стереотипны ситуации-стимулы.

Для анализа влияния характера межличностных отношений на ход психического развития могут использоваться различные варианты **социометрической методики**. При этом должны учитываться возраст исследуемых, цель изучения и другие факторы.

Полученную при помощи эмпирических методов информацию часто называют «сырой», указывая тем самым на то, что для того, чтобы делать какие-то выводы о результатах исследования, ее необходимо обработать. Для этого используются **методы обработки данных**. В рамках возрастной психологии при обработке данных особое значение имеет анализ различий при «срезах», сделанных в разное время.

Получив информацию с помощью методов сбора первичной информации, часто стоит задача выбора уместных и эффективных методов воздействия на личность или группу. При решении этой задачи важно придерживаться установленных правил и этических норм. Важно помнить, что психологическое воздействие может оказывать только квалифицированный специалист.

Среди многообразия **методов психологического воздействия** можно выделить следующие виды: **метод предъявления моделей, дискуссионный метод, тренинг** и др.

Метод предъявления моделей основан на использовании механизмов психического **заражения, внушения и подражания**. Метод может быть использован через личный пример руководителя (специалиста), или предъявление в качестве образцов поведения других людей, персонажей кинофильмов, произведений художественной литературы, сказок, притч, анекдотов и др. Благодаря своей образности и эмоциональной насыщенности они выступают в качестве достаточно сильных средств воздействия. Эмоциональное заражение – процесс, основанный на бессознательной передаче от субъекта к субъекту разного рода состояний. На основе эмоционального заражения возникает подражание – копирование поведенческих актов и поступков другого человека. Внушение – воздействие на психику человека, предполагающее некритическое восприятие им информации.

Дискуссия – обсуждение какого-либо вопроса с целью найти оптимальное решение. Существуют определенные правила для проведения эффективных дискуссий (говорить по очереди, не перебивая друг друга, уточнять смысл сказанного собеседником, предоставлять возможность высказаться каждому участнику дискуссии, периодически резюмировать сказанное в группе). Преобладающим механизмом воздействия здесь выступает убеждение – процесс воздействия на суждения собеседника силой логических доказательств.

Тренинг – метод воздействия, направленный на создание новых психических образований, либо на развитие уже существующих. Существуют разные виды тренинга: **функциональный** (развитие основных психических функций и процессов – памяти, мышления, воли и др.); **аутотренинг** (формирование и развитие навыков психической

саморегуляции); **социально-психологический тренинг** (тренинг общения, тренинг социально-психологической сензитивности и др.); **тренинг личностного роста**. В ходе тренинга используются различные упражнения, ролевые игры, психогимнастика, предоставляется участникам группы друг другу обратная связь.

Использование методов психологического воздействия для содействия личностному развитию человека должно осуществляться с учетом **возрастных особенностей**. Так, например, если игровые элементы тренинга могут использоваться практически с любыми возрастными группами, то многие рефлексивные упражнения будут не эффективны, если мыслительные процессы не достигли определенного уровня развития.

В заключение следует сказать о необходимости соблюдать этические нормы работы психолога. От него может зависеть судьба ребенка, недостаточно развитого в умственном плане. Если, используя интеллектуальные тесты и не разобравшись в причинах отставания, психолог рекомендует перевести такого ребенка из массовой школы во вспомогательную (для умственно отсталых детей), он тем самым лишает его полноценного будущего. Ребенок может быть интеллектуально сохранным, но педагогически запущенным - с ним мало общались дома, недостаточно занимались, и он не в состоянии самостоятельно решать тестовые задачи.

Могут остро стоять другие этические проблемы. Далеко не все данные о развитии ребенка можно сообщать его родителям, воспитателям и учителям, другим детям. Нельзя разглашать, например, данные социометрии - это приведет к серии конфликтов в группе, испорченным отношениям у части детей, ухудшению положения "отверженных". Психолог несет моральную ответственность за тех детей, с которыми он работает. Он также, как и медик, должен прежде всего руководствоваться принципом "не навреди".

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ № 1

Исследование восприятия лидерства в детских группах при помощи анкетирования (3).

Предлагаем для выявления лидера в классе следующие три вопроса:

1. Если бы Ваш класс попал в трудную ситуацию, оказался перед сложной проблемой - за кем бы из одноклассников ты пошел в решении этой проблемы, к чьему мнению прислушался в первую очередь?
2. Кто из твоих одноклассников вносит наибольший вклад в развитие дружеских отношений в классе?
3. Как ты считаешь, кто из твоих одноклассников мог бы успешнее всего представлять ваш класс на собрании школьников города?

При ответе на каждый вопрос делается по пять ранжированных выборов: первый выбор обозначается 5-ю баллами, второй - 4-мя, третий -

3-мя и т.д. Для каждого члена класса подсчитывается общая сумма баллов, полученных по всем трем вопросам. Ребята, занявшие, первые пять мест, считаются потенциальными лидерами.

Можно сравнить общую структуру лидерства с иерархией по каждому вопросу (используя коэффициент ранговых корреляций Спирмена), это даст возможность проверить, какая из сфер в большей степени влияет на общую структуру лидерства в данной группе. Для более подробного изучения класса стоит использовать в дополнение к описываемой методике методы наблюдения и экспертные оценки. В результате могут быть отобраны 1-2 члена класса, занявшие первые места в общей ранговой структуре.

Исследование идентификации как одного из механизмов лидерства с помощью анализа написанных сочинений об одном или нескольких одноклассниках.

Инструкция:

1. Расскажи о следующем: какие черты характера и особенности поведения твоего одноклассника (одноклассников) тебе больше всего нравятся? Какими из этих черт ты хотел бы обладать?
2. Постарайся вспомнить, описать ситуации, в которых подобные черты или манеры поведения твоего одноклассника раскрылись наиболее ярко. Если таких ситуаций не было в действительности, опиши возможные ситуации, в которых эти черты характера или манера поведения могли бы проявиться наиболее ярко.
3. Подумай! Не замечал ли ты за собой в каких-либо ситуациях стремление поступать так же, как этот человек. Опиши ситуации, в которых ты вел себя так же, как он. Если таких ситуаций не было в действительности, опиши возможную, на твой взгляд, ситуацию, в которой ты поступил бы так же, как твой одноклассник.
4. Не замечал ли ты каких-либо изменений в своем характере под влиянием кого-то из одноклассников (кого именно)? Если такие изменения имеют место, то опиши, что это за перемены, в чем они выражаются? В каких ситуациях это особенно заметно?
5. Подумай, не является ли кто-нибудь из твоих товарищей одноклассников образцом для тебя в каких-либо поступках? Не задумывался ли ты, прежде чем совершить какой-то поступок, а как бы поступил в этом случае твой одноклассник? Если такие случаи бывали, опиши их, пожалуйста, подробнее (не забывая указать фамилию своего одноклассника).

Постарайся подробнее ответить на каждый из пунктов инструкции. Не забудь указать свою фамилию, класс.

Обработка

1. Установление самого факта наличия идентификации с «героем» сочинения. (В качестве индикаторов идентификации используются высказывания, в которых проявляется желание следовать чертам характера одноклассника, а также реального их воспроизведения в поведении автора сочинения: "Мне нравится ...", " Я постараюсь поступить так, как ...").
2. Выявление разных уровней идентификации:
 - а) уровень частичной идентификации (желание следовать другому, в чем либо, обладать какими-то его качествами).
 - б) уровень частичной идентификации, но уже реализуемой в поведении;
 - в) уровень полной идентификации, когда другой выступает для автора сочинения как образец, с которым сравнивается поведение.

Выявление способности учащихся оценивать сверстников и взрослых с точки зрения моральных понятий, а также степени усвоения ими этих понятий с помощью методики " Ранжирования»

Методика проводится в форме анкет, предполагающих работу по раскладыванию карточек с написанными на них нравственными понятиями.

Приводим примерный перечень качеств (каждое пишется вместе с номером на отдельную карточку), которые предлагаются для ранжирования:

Положительные качества:

- 1.Трудолюбие
2. Бескорыстие
3. Интернационализм
4. Патриотизм
5. Чуткость
6. Отзывчивость
7. Предупредительность
8. Совесть
9. Доброта
10. Доброжелательность
11. Мужество
12. Самоотверженность
13. Честь
14. Моральный долг
15. Дисциплинированность
16. Достоинство
17. Справедливость

Отрицательные качества:

- 1.Равнодушие
2. Безответственность
3. Черствость
4. Лживость
5. Беспринципность
6. Приспособленчество
7. Злость
8. Иждивенчество
9. Предательство
10. Стяжательство
11. Человеконенавистничество
12. Упрямство
13. Индивидуализм, эгоизм.
14. Самоуверенность
15. Высокомерие
16. Зависть
17. Цинизм, карьеризм

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| 18. Сознательность | 18. Трусость |
| 19. Человеколюбие | 19. Нахальство |
| 20. Принципиальность | 20. Бесхарактерность |
| 21. Добросовестность | 21. Бюрократизм |
| 22. Целеустремленность | 22. Властолюбие |
| 23. Преданность | 23. Бестактность |
| 24. Верность | 24. Агрессивность |
| 25. Аккуратность | 25. Неряшливость |
| 26. Скромность | 26. Грубость |
| 27. Инициативность | 27. Лень |
| 28. Самоуважение | 28. Рационализм |
| 29. Тактичность | 29. Недоверчивость |
| 30. Самокритичность | 30. Хвастовство |
| 31. Вежливость | 31. Безынициативность |
| 32. Великодушие. | 32. Лицемерие |
| | 33. Недружелюбие |
| | 34. Неискренность. |

Анкета 1

Просим Вас помочь в изучении современного старшеклассника. Сначала внимательно просмотрите предложенные Вам карточки, на которых указаны различные качества человека и отложите в сторону те, значения которых непонятны. Затем выберите из них по 15-20, наиболее полно характеризующих:

1. идеальную личность (внесите номера карточек в графу 1);
2. любого известного Вам взрослого человека (укажите, кого именно и внесите номера карточек в графу 2);
3. Ваших ровесников - графа 3;
4. Вашего друга - графа 4;
5. Вас лично – графа 5;

Если окажется, что каких-либо качеств нет в предложенном перечне, допишите их в соответствующую графу.

Идеал	Взрослый	Ровесник	Друг	Вы лично
1	2	3	4	5

Анкета 2

Разложите карточки с перечнем положительных нравственных качеств, в следующем порядке:

1. От наиболее ценного качества к наименее значимому (по степени убывания ценности качества). Внесите в графу 1 номера карточек в полученной последовательности;

2. По степени проявления указанных качеств у Ваших одноклассников ровесников - графа 2;
3. По степени проявления указанных качеств у Вас лично графа 3;
4. По степени стремления воспитать в себе эти качества графа 4;

по степени убывания ценности качества	по степени проявления у друга	по степени проявления у себя	по степени стремления воспитать в себе
1	2	3	4

Анкета 3

Разложите карточки с перечнем отрицательных нравственных качеств, в следующем порядке:

- 1) по степени их проявления у Вас - графа 1;
- 2) по степени стремления исправить в себе - графа 2;
- 3) по личному отношению к ним - графа 3;

По степени проявления у Вас	По степени стремления исправить их в себе	По личному отношению к ним
1	2	3

Все три анкеты должны проводиться в одно и в тоже время.

Это важно потому, что отбор качеств для ранжирования во второй и третьей анкетах проводится на основе выборов сделанных в первой анкете.

Обработка результатов всех трех анкет проводится применительно к каждому анкетированному в отдельности и группы в целом.

Самостоятельная работа по теме «Предмет, задачи и методы психологии развития»

1. Охарактеризуйте факторы, определяющие формирование психологии развития как науки.
2. Подготовьте презентацию в программе Power Point главы «Исторический анализ понятия детство» из книги Л.Ф. Обухова Детская (возрастная) психология.
3. Законспектируйте основные положения статьи: Особенности исследования в детской психологии из книги Г.А. Урунтаевой Практикум по детской психологии (с. 5-27).
4. Составить таблицу по истории возрастной психологии с указанием научного направления, автора, его теории, трудов, методов и его вклада в историю науки.
5. Составить словарь системы основных понятий по психологии развития.

Список литературы

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособ. для вузов / Г.С. Абрамова – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Адамчук, Д.В. Активные методы в работе школьного психолога: сборник научных трудов /Д.В. Адамчук; Отв. ред. Дубровина И.В. - М.: изд. АПН СССР, 1989. - 165 с.
3. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 286 с.
4. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Уч. пособие / [М.В. Гамезо и др]. – М.: Пед. общество России, Изд. дом «Ноосфера», 1999. – 272 с.
5. Крайг, Д. Психология развития / Д. Крайг, Д Бокум. – СПб: Питер, 2005 – 940 с.
6. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие / И.Ю. Кулагина. 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. –176с.
7. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2000. – 456 с.
8. Носко, И. В. Психология развития и возрастная психология [Электронный ресурс] / И.В. Носко. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/window/catalog/files/r40985/dvgu106.pdf>.
9. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник [Электронный ресурс] / Л.Ф. Обухова. – Режим доступа: http://www.ido.rudn.ru/psychology/age_psychology/1.html.
10. Практикум по детской психологии / Под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – С. 5-27.
11. Практическая психология образования: Учебное пособие / Под ред. И.В. Дубровиной– СПб.: Питер, 2007. – 592 с.

ЛЕКЦИЯ № 3 ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

1. Проблема движущих сил психического развития
2. Проблема соотношения обучения и развития
3. Проблема периодизации психического развития

В соответствии с очерченными выше предметными областями исследований в психологии развития можно определить ее основные проблемы. Как известно, **проблемой** называется содержащий

противоречие и, как следствие, трудноразрешимый в науке вопрос, на который невозможно в настоящее время получить однозначный и бесспорный ответ. Одной из таких проблем является вопрос о том, что больше определяет психическое и поведенческое развитие человека: созревание и анатомо-физиологическое состояние организма или влияние внешней среды. Эту проблему можно обозначить как проблему органической (организмической) и средовой обусловленности психического и поведенческого развития человека.

С одной стороны, это развитие, безусловно, зависит от организма, так как только анатомо-физиологическое устройство организма делает человека обладателем сознания, позволяет иметь речь и высокоразвитый интеллект. Аномалии в анатомо-физиологическом состоянии организма, возникшие генетическим путем или в результате серьезного заболевания, сказываются на психическом развитии, задерживая его. Пока достаточно не созреет мозг человека, 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 бы это было 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 человека на том или ином его этапе зависит от организма или среды, не представляется возможным. В этом и заключается суть обсуждаемой проблемы.

Вторая проблема касается относительного влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие человека. Под стихийным понимается обучение и воспитание, которое осуществляется без сознательно поставленных целей, определенного содержания и 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 с 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 человека.

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

Следующая проблема: соотношение задатков и способностей. Ее можно представить как ряд частных вопросов, каждый из которых достаточно труден для решения, а все они вместе взятые составляют действительную психолого-педагогическую проблему. Что такое задатки, от которых зависит развитие способностей человека? 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 людей: от имеющихся задатков или правильно организованного обучения и воспитания? Можно ли сформировать высокоразвитые способности у человека 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 человека. 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 человека можно считать его развитием? 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, неглубоки. Это - не недостатки, а достоинства, заключающиеся в необратимости эволюционных, глубине революционных и непрерывности ситуационных изменений психики и поведения человека. Так что же больше 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 человека. Что его в большей степени определяет: возрастные изменения личности или интеллектуальный рост? Может ли сам по себе рост уровня интеллектуального развития вести к изменению личности, 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 проблемы возрастной психологии.

Проблема движущих сил психического развития ***Биологическое и социальное в психике человека***

Проблема своеобразия психического развития ребенка, проблема становления личности является актуальной в возрастной психологии.

Актуальность выражается в решении вопроса, что является определяющим в психике – биологическое или социальное. Выделяют два направления: 1) биологизаторское; 2) социологизаторское.

В зарубежной психологии до настоящего времени для ряда направлений руководящим принципом являлась биологизация психики человека, игнорирование качественного своеобразия развития психики человека как социального существа.

Биологизаторские теории психического развития появились в конце 19 начала 20 века в Европе и Америке. Суть: человеческая психика обусловлена биологически, то есть, психические особенности (новообразования, интеллектуальные способности, характер являются врожденными) и развитие представляет собой созревание этих заложенных свойств. Смена периодов развития, порядок появления тех или иных психических процессов и свойств, уровень которых они достигают в ходе развития все это наследственно предопределено, то есть наследственность рассматривается как биологический фактор, как основной фактор психического развития.

Наряду с биологизаторскими теориями получило развитие социологизаторские, в которых единственным критерием психического развития определялась социальная среда, внешние условия. Ребенок в момент рождения является «чистой доской» и под влиянием внешних условий развиваются все психические качества свойственные человеку.

Ограниченность факторного подхода в решении вопроса о движущих силах психического развития

Рассматриваемые теории односторонни – определение как основного одного из факторов определяющих психическое развитие (биологического или социального) и метафизичны – развитие рассматривается как количественное увеличение, а не как качественный скачок. Ограниченностью биологизаторского (биогенетического) и социологизаторского (социогенетического) направлений является игнорирование собственной активности личности.

Понятие условий, источников и движущих сил психического развития

Проблема движущих сил психического развития ребенка рассматривалась советскими психологами. В советской психологии выделяли три основных понятия: 1. понятие необходимых условий развития; 2. понятие источника психического развития; 3. понятие движущих сил психического развития.

Под необходимыми условиями развития психики ребенка понимаются такие родовые человеческие особенности как человеческий мозг, человеческие органы, характерные для человека морфофизиологические факторы и особенности их созревания.

Появившийся на свет ребенок, оказывается в мире специфически человеческих предметов. Это окружающая его *социальная среда выступает как потенциальный источник развития ребенка.*

Психическое развитие ребенка осуществляется не как процесс его биологического приспособления или уравнивания со средой, но как процесс овладения социальным опытом, который одновременно является процессом формирования его человеческих способностей и функций. *Активность и деятельность – это движущая сила психического развития ребенка.*

Роль деятельности в психическом развитии ребенка

Процесс присвоения индивидом общественно-исторического опыта происходит в ходе активной деятельности ребенка, который выражается:

1. особенностью отношения ребенка к окружающему миру: это активное, действенное отношение к нему, активное овладение предметами, присвоение способов действия с ними.
2. особенностью отношения ребенка к окружающему миру: опосредованность этого отношения отношениями ребенка с окружающими людьми, которые являются носителями всего того, чем должен овладеть ребенок. Ребенок развивается в человека в общении с окружающими его людьми, в котором существенное значение имеет овладение речью. Взрослые воспитывая и обучая ребенка соответствующим образом организуют и направляют его деятельность. Следовательно, движущей силой развития психики ребенка является собственная деятельность ребенка по овладению действительностью, опосредованное его отношением со взрослыми.

Таким образом:

1. психические процессы ребенка не predetermined, не даны в готовом виде;
2. само формирование этих процессов было бы невозможным вне предметной деятельности ребенка.

Понятие ведущей деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин)

Особое значение для психического развития ребенка придавалось ведущей на каждой стадии развития ребенка деятельности.

Признаки ведущей деятельности:

1. Внутри ведущей деятельности формируются высшие психические функции – познавательные процессы;
2. Внутри ведущей деятельности формируются личностные образования;

3. Ведущей деятельности подчинены все остальные деятельности (А.Н.Леонтьев);
4. Ведущая деятельность связывает ребенка с теми элементами среды, которые в данный период выступают источниками развития;
5. В ведущей деятельности полно представлены типичные для данного периода развития отношения ребенка и взрослых, а через это его отношение к действительности.

Проблема соотношения обучения и развития

Проблема обучения и развития рассматривалась рядом ученых, которых можно объединить в три группы:

1. Первая группа определяет положение о независимости процессов детского развития от процессов обучения. Обучение не участвует активно в детском развитии, скорее использует достижения развития. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте развития. Развитие всегда идет впереди обучения.
2. Вторая группа рассматривает эти два процесса как бы в единстве и обозначает следующим образом: обучение и есть развитие.
3. Третья группа ученых предприняла попытку совмещения двух теорий: с одной стороны процесс развития мыслится как процесс независимый от обучения, с другой само обучение тождественно развитию. Позитивным в третьей группе исследователей является:
 - а) Соединение двух противоположных точек зрения;
 - б) Идея взаимной зависимости, взаимного влияния двух основных процессов;
 - в) Расширение роли обучения в ходе детского развития.

Л.С.Выготский сопоставляя, анализируя, критикуя эти теории, значимым моментом определил то, что обучение ребенка начинается задолго до школьного обучения. Школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда имеет перед собой определенную стадию детского развития. Школьное обучение вносит нечто принципиально новое в ход развития ребенка. Обучение и развитие не встречаются впервые в школьном возрасте, но фактически связаны друг с другом с самого первого дня жизни ребенка.

Таким образом, возникают два вопроса:

1. Отношение, которое существует между обучением и развитием вообще;
2. Каковы специфические особенности этого отношения в школьном возрасте.

Для решения данной проблемы Л.С. Выготским введено новое понятие «зона ближайшего развития».

Обучение должно быть согласовано с уровнем развития ребенка, однако одного этого уровня не достаточно, необходимо рассмотреть два уровня развития:

1. Актуальное развитие ребенка. Имеется ввиду тот уровень развития психических функций ребенка, который сложился в результате уже завершившихся циклов его развития. Это уровень развития на сегодняшний день, но он недостаточен.
2. Расхождение между уровнем задач под руководством, при помощи взрослых и уровнем задач доступных в самостоятельной деятельности и определяет зону ближайшего развития ребенка. Зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывает не только достигнутое в развитии, но и находящееся в процессе созревания.

В отличие от старой точки зрения учение о зоне ближайшего развития выдвигает тезис: «Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития».

Таким образом:

1. Процессы развития не совпадают с процессами обучения. Процессы развития идут вслед за процессом обучения, создающим «зону ближайшего развития».
2. Хотя обучение и связано непосредственно с ходом детского развития, тем не менее, они никак не совершаются равномерно и параллельно друг другу.

Для понимания возрастного развития ребенка имеются данные о возрастной чувствительности, то есть той особой отзывчивости на окружающее, которое, по своему, характеризует каждый возраст.

Сензитивные периоды - это периоды, которые обнаруживают благоприятные условия для развития тех или иных психических качеств.

Проблема периодизации психического развития

Анализ данной проблемы предполагает рассмотрение различных подходов в определении оснований выделения возрастных периодов. Все предложенные схемы периодов детского развития Л.С. Выготский делит на три группы:

1. Первая группа основана на биогенетическом законе, соответственно которому онтогенез в кратком виде повторяет филогенез; (Холл)
2. Вторая группа ученых критерием членения на возрастные периоды выделяют какой-нибудь один признак. Недостатком является то, что выдвигается только один критерий и данный признак показательный и существенный в один период теряет значимость в другой так как в ходе развития те стороны, которые стояли на первом месте отодвигаются на второй план.
3. Третья группа: переход от описательного принципа к выделению существенных особенностей самого детского развития. Недостатком данных теорий является то, что они ориентируются на эволюционистскую концепцию развития (в развитии не возникает ничего нового, здесь растет и увеличивается только то, что дано с самого начала).

Л.С.Выготский определяет развитие как непрерывный процесс самодвижения, характеризующаяся в первую очередь возникновением нового, не бывшего на прежних ступенях. Необходимо выделение единого критерия, который характеризует каждый возрастной период.

С этой точки зрения не может быть другого критерия для определения возрастов кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста.

Второй критерий учет динамики перехода от одного возраста к другому. Самым существенным моментом при определении динамики является понимание отношений между личностью и окружающей его социальной средой.

ЛЕКЦИЯ №4

ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

- 1. Биогенетические концепции развития**
- 2. Социогенетические концепции развития**
- 3. Концепция конвергенции двух факторов детского развития**
- 4. Психодинамические теории детского развития**
- 5. Эпигенетическая теория личности Эрика Эриксона**
- 6. Теория социального научения**
- 7. Когнитивная теория развития (концепция Ж. Пиаже)**
- 8. Культурно-историческая концепция**
- 9. Концепция психического развития ребенка Д. Б. Эльконина**

Биогенетические концепции развития

Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказала теория Ч.Дарвина, впервые четко сформулировавшая идею о том, что развитие, генезис, подчиняется определенному закону. Затем Э.Геккель и И.Мюллер сформулировали знаменитый биогенетический закон: в ходе внутриутробного развития животное или человек повторяет кратко те стадии, которые проходит данный вид в своем филогенезе.

С. Холл сформулировал подобный закон для послеутробного развития. Теории психического развития, связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, принято называть *теориями рекапитуляции*, они опираются на идею преформизма.

С появлением трудов Э.Торндайка и И.П.Павлова перестала господствовать идея связывания психического развития только с развертыванием инстинктов. И.П.Павлов показал, что существуют и приобретенные формы поведения, в основе которых лежит *условный рефлекс* или ряд условных рефлексов. Развитие человека стало сводиться к проявлениям инстинктов и дрессуре. Опыты В.Келера на обезьянах привели к открытию интеллекта у человекоподобных обезьян. На этой

почве стали появляться теории, согласно которым психика в своем развитии проходит три этапа: *инстинкта, дрессуры и интеллекта*. Эти взгляды хорошо прослеживаются в теории развития К.Бюлера. Он связывал три ступени развития, их возникновение не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием.

И в современных теориях развития сторонники биологизаторских взглядов, отводя ведущую роль в развитии личности человека его природно-биологическому началу, полагают, что основные психические свойства личности как бы заложены в самой природе человека, определяющей его жизненную судьбу. Генетически запрограммированными они считают интеллект, аморальные черты характера и др. Допущение преформизма мы видим и в теории Ж.Пиаже, который считает, что созревание ума выглядит как нечто биологически детерминированное, и у представителей гуманистической психологии, как, например, А.Маслоу, который, подчеркивая врожденный компонент гуманных потребностей человека (любовь, симпатия, уважение), доказывает, что они имеют инстинктоидную природу, специфическую для человеческого рода.

Социогенетические концепции развития

Истоки социогенетического направления - в идеях философа XVII в. Джона Локка. Он считал, что ребенок появляется на свет с чистой как восковая доска душой. На этой доске воспитатель может написать все, что угодно, и ребенок, не отягощенный наследственностью, вырастет таким, каким его хотят видеть близкие взрослые.

Акцентируя в противовес биологизаторам другой фактор - *социальный*, авторы социогенетических концепций полагают, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие - это лишь продукт внешней стимуляции. Отсюда, манипулируя внешними раздражителями, можно изготовить человека любого склада. Представителем этой концепции является американский психолог Дж. Уотсон.

На передний план в исследованиях научения, после вхождения в американскую психологию идеи проведения строгого научного эксперимента, по примеру опытов И. П. Павлова, выступила *идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов*. Так возникла **ассоцианистическая теория научения** (Дж. Уотсон, Э. Газри).

Когда внимание исследователей привлекли функции безусловного стимула в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи, возникла *концепция научения*, в которой главный акцент был сделан на значении *подкрепления*. Это были концепции Э. Торндайка и Б. Скиннера, получившие название **бихевиоризм**.

Поиски ответов на вопрос, зависит ли научение от таких состояний испытуемого, как голод, жажда, боль, привели к появлению концепций Н. Миллера и К. Хала.

Особым образом преломилась в сознании американских психологов еще одна идея павловского эксперимента - идея построения нового поведенческого акта в лаборатории. Она вылилась в идею «технологии поведения», его построения на основе положительного подкрепления любого акта, выбранного по желанию экспериментатора поведения (Б. Скиннер). Столь механистический подход к поведению полностью игнорировал необходимость ориентировки субъекта в условиях собственного действия, т. е. психического акта.

В классическом бихевиоризме проблема «развития ребенка» специально не акцентируется - там есть лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием среды.

Таким образом, в социогенетических теориях в качестве основного фактора развития психики рассматривалась среда, активность ребенка не учитывалась.

Концепция конвергенции двух факторов детского развития

При попытке ответить на вопрос о том, как соотносятся среда и наследственность, возникла теория конвергенции, или теория двух факторов, разработанная В. Штерном. Штерн - специалист в области дифференциальной психологии, в которой наиболее остро стоит проблема взаимоотношения биологического и социального. В психологии существовали две теоретические концепции, одинаково имеющие право на существование, - эмпиризм («человек - чистая доска») и нативизм («существуют врожденные идеи»). Если из двух противоположных точек зрения каждая может опираться на серьезные основания, то истина должна заключаться в их соединении, - так полагал В. Штерн (1922). С его точки зрения психическое развитие является результатом конвергенции внутренних данных с внешними условиями. В этой конвергенции ведущее значение остается за врожденными компонентами. В. Штерн писал, что ни об одной функции, ни об одном свойстве нельзя спрашивать: происходит ли оно извне или изнутри? Закономерен лишь вопрос: что именно происходит извне и что изнутри? Потому что в проявлении функции действуют всегда и то, и другое, только всякий раз в разных соотношениях.

Теория конвергенции рассматривает психическое развитие как процесс, который складывается под влиянием генов-элементов наследственности и факторов-элементов среды. Это самая распространенная концепция в современной психологии. Так, английский психолог Г. Айзенк считал, что интеллект определяется на 80% влиянием наследственности и на 20% влиянием среды. За рамки концепции двух факторов развития не удалось выйти и З. Фрейду. Метод психоанализа позволил ему создать структурную теорию личности, в основе которой

лежит конфликт между инстинктивной сферой душевной жизни человека и требованиями общества. По З. Фрейду, всякий человек рождается с врожденными сексуальными влечениями. Эта внутренняя психическая инстанция - «Оно» - под влиянием запретов выделяет из себя маленький кусочек «Я». С появлением не только физических запретов, но и моральных сентенций развивается новая инстанция «Сверх-Я», которая ограничивает наши влечения до самой старости. На «Я» давят «Оно» и «Сверх-Я». Это типичная схема двух факторов развития, но она интересна тем, что здесь средовые влияния вытесняют сексуальные влечения - они находятся с ними в антагонистических, противоречивых отношениях.

Психоаналитические теории детского развития

Два открытия З. Фрейда - открытие бессознательного и открытие сексуального начала - составляют основу теоретической концепции психоанализа.

В последней модели личности З. Фрейд выделил три основных компонента: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» - наиболее примитивный компонент, носитель инстинктов, «бурлящий котел влечений», подчиняется принципу удовольствия. Инстанция «Я» следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира. «Сверх-Я» служит носителем моральных норм. Поскольку требования к «Я» со стороны «Оно», «Сверх-Я» и реальности несовместимы, неизбежно его пребывание в ситуации конфликта, создающего невыносимое напряжение, от которого личность спасается с помощью специальных «защитных механизмов» - таких, например, как вытеснение, проекция, регрессия, сублимация.

Все стадии психического развития З. Фрейд сводит к стадиям преобразования и перемещения по различным эрогенным зонам либидозной, или сексуальной, энергии.

Оральная стадия (0—1 год). Основным источником удовольствия сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением.

Анальная стадия (1—3 года). Либидо концентрируется вокруг ануса, который становится объектом внимания ребенка, приучаемого к опрятности.

Фаллическая стадия (3—5 лет) характеризует высшую степень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся генитальные органы. Сексуальность этой стадии предметна и направлена на родителей. Либидозную привязанность к родителям противоположного пола З. Фрейд назвал эдиповым комплексом для мальчиков и комплексом Электры для девочек.

Латентная стадия (5—12 лет). Снижение полового интереса. Энергия либидо переносится на освоение общечеловеческого опыта.

Генитальная стадия (12—18 лет). По мнению З. Фрейда, подросток стремится к одной цели - нормальному сексуальному общению, все эрогенные зоны объединяются. Если осуществление нормального

сексуального общения затруднено, тогда можно наблюдать феномены фиксации или регресса к одной из предыдущих стадий.

Развитие психоанализ получил в работах дочери З. Фрейда - Анны Фрейд. Придерживаясь классической для психоанализа структуры личности, в инстинктивной ее части она выделила сексуальную и агрессивную составляющие. Детское развитие А. Фрейд рассматривает как процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности.

Эпигенетическая теория личности Эрика Эриксона

Теория Э. Эриксона возникла из практики психоанализа. Принимая структуру личности З. Фрейда, он создал психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества. Обратив внимание на роль «Я» в развитии личности, Э. Эриксон перенес ударение с «Оно» на «Я». По его мнению, основы человеческого «Я» коренятся в социальной организации общества. Применяя психоанализ в послевоенной Америке, он видел различные явления - тревожность, апатию, жестокость, смятение, - как результат воздействия сложного периода войны на личность.

Э. Эриксон посвящает свои исследования главным образом процессам социализации.

Работы Э. Эриксона знаменуют собой начало нового пути исследования психики - психоисторического метода, который представляет собой применение психоанализа к истории. Этот метод требует равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек.

Э. Эриксон проводил полевые этнографические исследования воспитания детей в двух индейских племенах и пришел к выводу, что стиль материнства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит. Если индивид отвечает ожиданиям общества, он включается в него и наоборот. Эти соображения легли в основу двух важных понятий его концепции - «групповой идентичности» и «эго-идентичности».

Групповая идентичность формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу.

Эго-идентичность формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Э. Эриксон выделил стадии жизненного пути личности, для каждой из них характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом.

Младенчество (оральная ст.) - доверие - недоверие.

Ранний возраст (анальная ст.) - автономия - сомнение, стыд.

Возраст игры (фаллическая ст.) - инициативность - чувство вины.

Школьный возраст (латентная ст.) - достижение - неполноценность.

Подростковый возраст (латентная ст.) - идентичность - диффузия идентичности.

Молодость - интимность - изоляция.

Зрелость - творчество - застой.

Старость - интеграция - разочарование в жизни.

Формирование всех форм идентичности сопровождается кризисом развития.

Теория социального научения

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспосабливается в современном мире, как он усваивает привычки и нормы современного общества.

Представители этого направления считают, что наряду с классическим обусловливанием и оперантным научением существует также научение путем имитации, подражания.

Так, А. Бандура считал, что награда и наказание недостаточны, чтобы научить новому поведению. Дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели. Научение происходит через наблюдение, имитацию (подражание авторитетным образцам) и идентификацию (процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства или действия от другой личности, выступающей в качестве модели).

Известный американский психолог Р. Сире предложил принцип диадического анализа развития личности. Поскольку действия каждого человека всегда зависят от другого и ориентированы на него, то многие свойства личности первоначально формируются в так называемых «диадических ситуациях». Он выделил три фазы развития ребенка:

- **фаза рудиментарного поведения** - основывается на врожденных потребностях и научении в раннем младенчестве;

- **фаза первичных мотивационных систем** - основывается на научении внутри семьи (основная фаза социализации);

- **фаза вторичных мотивационных систем** - основывается на научении вне семьи.

По Р. Сирсу, центральный компонент научения – это зависимость, т. е. потребность ребенка, которую нельзя игнорировать.

Главное понятие концепции Б. Скиннера - подкрепление, т. е. увеличение или уменьшение, вероятности того, что соответствующий акт поведения повторится снова. Подкрепление может быть положительным и отрицательным, первичным (пища, вода, холод) и условным (деньги, знаки любви, внимания и т. д.).

Дж. Гевирц основное свое внимание уделил изучению условий возникновения социальной мотивации и привязанности младенца к взрослому и взрослого к ребенку.

Источником мотивации поведения ребенка, по его мнению, служит стимулирующее влияние среды и научение на основе подкрепления.

Дж. Уайтинг с коллегами, продолжив известные (кросскультурные) исследования М. Мид, показал плодотворность сравнительного изучения детей в разных культурах.

Изучив в культурах способы ухода за младенцами, исследователи пришли к выводу о детерминирующем влиянии этих аспектов жизни ребенка на его восприятие мира.

Когнитивная теория развития (концепция Ж. Пиаже)

В центре концепции Ж. Пиаже - положение о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или равновесии. Внешняя среда постоянно изменяется, поэтому субъект стремится к установлению равновесия с ней. Установить равновесие со средой можно двумя путями: либо путем приспособления субъектом внешней среды к себе за счет ее изменения, либо путем изменений в самом субъекте.

Ж. Пиаже выделил механизмы этого приспособления;

ассимиляцию - это когда индивид приспосабливает новую информацию к существующим у него схемам действий, не изменяя их в принципе; Ассимиляция сравнима с перевариванием пищи: решение проблемной ситуации происходит с помощью имеющихся схем действия или когнитивных схем. При чтении происходит ассимиляция информации. Используя общую «схему хватания», ребенок может брать самые различные объекты. Ассимиляция обеспечивает сохранность, стабильность познавательных структур. Некоторой трансформации подвергается сама проблемная ситуация или новый объект.

аккомодацию - механизм, когда индивид приспосабливает свои прежде сформированные реакции к новой информации, т. е. он вынужден перестроить старые схемы. Аккомодация — это изменение схем применительно к новой ситуации, к новой задаче; она обеспечивает вариабельность, развитие, выработку новых схем. Ребенок научается по-разному подготавливать руки, пальцы, в зависимости от того, протягивают ли ему листок бумаги или мячик (схема хватания подверглась аккомодации).

Развитие интеллекта - это процесс вызревания операциональных структур (понятий), постепенно вырастающих из предметно житейского опыта ребенка на фоне проявления этих двух основных механизмов.

Уравновешивание тенденций ассимиляции и аккомодации обеспечивает наиболее эффективную адаптацию, но это состояние всегда лишь приблизительное и временное, которое вновь сменяется нарушением равновесия.

Согласно Пиаже процесс развития интеллекта состоит из трех больших периодов.

Период сенсомоторного интеллекта (0-2 года) - стадия допонятийного интеллекта. В рамках этого периода новорожденный воспринимает мир, не зная себя как субъекта, не понимая своих собственных действий. На этой стадии происходит становление и развитие

чувствительных и двигательных структур - сенсорных и моторных способностей.

Период конкретных операций (2—11/12 лет). В этом возрасте происходит постепенная интериоризация схем действий и превращение их в операции, которые позволяют ребенку сравнивать, оценивать, классифицировать, располагать в ряд, измерять и т. д. Центральными характеристиками умственной деятельности ребенка в этот период его познавательного развития являются эгоцентризм мышления и представление о сохранении. Внутри этого периода Ж. Пиаже выделил **дооперациональную стадию**, которая характеризует интуитивное, наглядное мышление в возрасте от 2 до 6/7 лет, и **стадию конкретных операций (6/7—11/12 лет)**.

Период формальных операций (11/12-14/15 лет). В рамках формально-логического интеллекта мыслительные операции могут совершаться без опоры на чувственное восприятие конкретных объектов. Наличие этого уровня мышления позволяет подросткам решать задачи в уме, как бы «прокручивая» в голове все возможные варианты решения задачи, и только после этого опытным путем проверять предполагаемые результаты.

Культурно-историческая концепция

В 1927 г. Л. С. Выготский вместе с группой сотрудников (А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, А. В. Запорожцем, Л. И. Божович и др.) стал проводить развернутую серию экспериментальных исследований, результаты которых позволили ему в последующем сформулировать основные положения культурно-исторической теории – теории развития специфических для человека психических функций (внимания, памяти, мышления и т. д.), имеющих социальное, культурное, прижизненное происхождение и опосредованных особыми средствами - знаками, возникающими в ходе человеческой истории. При этом знак, с точки зрения Л. С. Выготского, является для человека прежде всего социальным средством, своего рода «психологическим орудием».

Л. С. Выготский сформулировал общий генетический закон существования любой психической функции человека: «...Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва - социальном, потом - психологическом, сперва между людьми... затем внутри ребенка... Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности».

Согласно Л. С. Выготскому два типа психического развития - биологическое и историческое (культурное), - представленные в разделенном виде в филогенезе и связанные отношением преемственности и последовательности, реально существуют в слитом виде и образуют единый процесс в онтогенезе.

Основные законы психического развития, сформулированные Л. С. Выготским:

- Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени (год в младенчестве не равен году жизни в отрочестве).
- Закон метаморфозы в детском развитии (ребенок не просто маленький взрослый, а существо с качественно отличной психикой).
- Закон неравномерности развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития.
- Закон развития высших психических функций «извне внутрь».

Отличительные качества высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества.

Обучение - движущая сила психического развития, которая создает зону ближайшего развития ребенка (расстояние между уровнем актуального развития и уровнем возможного развития).

Концепция психического развития ребенка Д. Б. Эльконина

Ценность этого подхода состоит в том, что автор попытался охватить и связать между собой два основных вектора развития ребенка:

- 1) первый вектор характеризует взаимоотношения ребенка с миром вещей, что предполагает познание и овладение предметным миром;
- 2) второй вектор характеризует взаимодействие ребенка с миром людей.

Д. Б. Эльконин считает, что деятельность ребенка внутри этих двух векторов представляет единый процесс, в котором формируется личность. Однако в ходе развития этот единый по своей природе процесс раздваивается. В каждом возрастном периоде один вектор доминирует над другим, а в рамках следующего возрастного этапа они как бы меняются местами. Именно смена доминирующего вектора на субдоминантный и определяет начало нового возрастного этапа в психическом развитии ребенка. По своему психологическому содержанию вектор есть не что иное, как деятельность, присущая ребенку в данный момент, другими словами - ведущая деятельность ребенка. При этом наличие ведущей деятельности не отменяет другие субдоминантные виды деятельности.

Совокупный анализ типа ведущей деятельности и ее продуктов, т. е. психологических новообразований на фоне социальной ситуации развития ребенка, позволил Д. Б. Эльконину сформулировать периодизацию психического развития, в которой последовательно сменяются два основных вектора развития ребенка.

При осуществлении таких видов деятельности, как непосредственно-эмоциональное общение младенца со взрослыми, сюжетно-ролевая игра дошкольников, общение младших подростков, развивается преимущественно мотивационно-потребностная сфера ребенка.

При осуществлении предметно-манипулятивной деятельности в раннем детстве, учебной деятельности младших школьников и учебно-профессиональной деятельности старших подростков идет преимущественно освоение способов действий и эталонов.

Таким образом, согласно этой концепции в детском развитии есть периоды, в которых происходит преимущественное развитие потребностно-мотивационной сферы и как результат этого - освоение задач, мотивов и норм отношений, и периоды преимущественного развития интеллектуально-познавательных сил, результатом чего становится освоение общественно выработанных способов действий с предметами.

Самостоятельная работа по теме «Основные теории психологического развития ребенка»

1. Рассмотрите подходы к трактовке психического развития в трудах зарубежных ученых и заполните таблицу:

Автор	Название теории	Трактовка развития
Теория Б.Скиннера		
Теория А.Бандуры		
Теория Д.Долларда и Н.Миллера		
Теория З.Фрейда		
Теория Э.Эриксона		
Теория Ж.Пиаже		
Теория Л.Колберга		
Теория Дж.Бруннера		
Теория А. Маслоу		
Теория К.Роджерса		
Теория Ю.Бронфенбраннера		
Теория К.Лоренца		

2. Проанализируйте трактовку понятия «ведущая деятельность», данного А.Н.Леонтьевым, Д.Б.Элькониним, А.В.Запорожцем.
3. Подберите аргументы и факты в защиту доказательства генотипической или средовой обусловленности психического развития.
4. Напишите эссе на тему «Дети Индиго».
5. Подготовьте презентацию в программе Power Point развивающей игры по книге Б.П.Никитина «Ступеньки творчества или развивающие игры».
6. Подготовьте письменный ответ на вопросы: Основные структурные компоненты возраста.
7. На основе изучения научно-психологической литературы проанализируйте взгляды представителей зарубежной (Э.Эриксон, Дж.Биррен, Д.Бромлей, В.Квинн, Г.Крайг) и отечественной

психологической теории (Международный симпозиум по возрастной периодизации в Москве, Эльконин Д.Б., Мухина В.С., Фельдштейн Д.И., Слободчиков В.И.) на периодизацию жизненного цикла человека. Сравнительный анализ зарубежных и отечественных периодизаций оформите в виде таблицы. Сделайте выводы.

8. На основе изучения различных взглядов на проблему «критических точек» в развитии человека заполните таблицу:
9. Законспектировать работу Л.С. Выготского "Кризисы возраста"

Сравнительный анализ периодизаций психического развития различных авторов в зарубежной психологии

Периоды возрастного развития	Дж.Биррен	Д.Бромлей	Э.Эриксон	В.Квинн	Г.Крайг
Младенчество					
Раннее детство					
Среднее детство					
Подростковый и юношеский возраст					
Ранняя зрелость					
Зрелость					
Старость					

Сравнительный анализ периодизаций психического развития различных авторов в отечественной психологии

Периоды возрастного развития	Международный симпозиум по возрастной периодизации в Москве	Петровский А.В.	Эльконин Д.Б.	Фельдштейн Д.И.	Мухина В.С.	Слободчиков В.И.
Новорожденность						
Младенчество						
Раннее детство						
Дошкольный возраст						
Младший школьный возраст						
Подростковый возраст						
Юность						
Молодость						
Зрелость						
Старость						

Список литературы

1. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003 – 512 с.
2. Крайг, Д. Психология развития / Д. Крайг, Д. Бокум. – СПб: Питер, 2005 – 940 с.
3. Мухина, В.С. Проблемы генезиса личности / В.С. Мухина. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – 105с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с
5. Никитин, Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры /Б.П. Никитин. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с. (<http://padabum.com/d.php?id=3853>).
6. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка / Н.Ньюкомб; пер. с англ. В. Белоусова. - СПб: Питер, 2002. – 640 с.
7. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Высшее образование, 2004. – 464 с.
8. Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие /Сост. Л.М.Семенюк; Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 256 с.
9. Цукерман, Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б.М. мастеров. – М. Интерпракс, 1995. – 288с.
10. Прихожан, А.М. Психология сиротства А.М. Прихожан. – СПб: Питер, 2005. – 400с.
11. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416с.
12. Тагирова, Г.С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками / Г.С. Тагирова. – М.: Пед. общество России, 2005. – 128с.

ЛЕКЦИЯ № 5

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В МЛАДЕНЧЕСТВЕ И РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

1. Особенности младенческого возраста (от 2-х месяцев до 1 года)
2. Кризис 1-го года
3. Раннее детство (от 1 до 3 лет)
4. Кризис 3-х лет

Рождение ребенка - это первый кризис. Суть его переход: от растительного существования в постоянной среде к автономному существованию.

От 0 до 2 месячного возраста продолжается период новорожденности. Это единственный биологический период в жизни человека, когда ребенок еще не является социальным существом, так как нет ведущей деятельности. Ребенок появляется на свет со следующими безусловными рефлексами:

- 1) регулирующие внутреннюю среду организма (дыхание, кровообращение);
- 2) пищевые (сосание, глотание);
- 3) защитные рефлексы (мигание, чихание, кашель);
- 4) ориентировочные (поворот головы на сильный раздражитель);
- 5) двигательные (цепляние, плавание, переступание, ползание).

Большинство рефлексов необходимы ребенку для жизни, так как, обеспечивают приспособление к среде. Один из первых условных рефлексов появляется на 10-й день жизни ребенка - это рефлекс на положение при кормлении.

Развитие познавательной сферы. При рождении зрительный и слуховой анализатор несовершенны, но интенсивно формируются. На 2-3-й неделе возникает слуховое сосредоточение, на 3-4-й - зрительное. Педагогический вывод: взрослый должен обеспечивать ребенку приток новых впечатлений, необходимых для полноценного развития мозга.

Развитие эмоциональной сферы. В возрасте от трех до семи недель, но чаще на 5-й у ребенка возникает «комплекс оживления», включающий: улыбку, двигательные реакции, вокализацию.

Появление «комплекса оживления» означает, что у ребенка возникла первая социальная потребность в общении. Данное качество это первый признак нормального психического развития ребенка.

Младенческий возраст (от 2-х месяцев до 1 года)

Основные достижения физического развития ребенка.

1. Хватание и манипулирование. Хватание - это захват и удерживание предметов, манипулирование - это обращение с предметами как угодно. Роль хватания и манипулирования - это подготовка рук к новой ведущей деятельности - предметно-орудийной.

2. Ползание - это первый самостоятельный вид передвижения ребенка; его роль - обеспечение новых впечатлений.

Социальная ситуация развития Полная зависимость от взрослого, который удовлетворяет органические потребности ребенка и потребность в новых впечатлениях.

Новообразование младенцев - потребность в общении.

Ведущая деятельность Общение эмоциональное, непосредственное, при помощи эмоции, мимики, не вербально. Педагогический вывод.

Психическое обслуживание младенцев недостаточно. Необходимо эмоциональное общение, дефицит которого приводит к явлению «госпитализма», то есть задержке психического и физического развития.

Развитие познавательной сферы Интенсивно формируются зрительные и слуховые ощущения (от 3 до 4-х месяцев). Зрительное восприятие возникает примерно к 11 месяцам. Память произвольна, преобладают виды: эмоциональная и двигательная. Внимание произвольное. К концу первого года наблюдаются проблески наглядно-действенного мышления.

Речь пассивная. Речь начинает понимать в 7-8 месяцев. К году его пассивный Словарный запас составляет 50 слов. Говорить начинает в 8 месяцев, чаще в 1 год. В год его словарный запас 2-15 слов.

Кризис 1-го года

Переходный период между младенчеством и ранним детством обычно называют **кризисом 1-го 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, его 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 при папе - ни в коем случае. 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 периода - своеобразная детская речь, называемая Л.С.Выготским автономной. Она значительно отличается от взрослой речи и по звуковой форме (фонетическому строению), и по

смыслу (семантической стороне). Детские слова по своему звучанию иногда напоминают “взрослые”, иногда резко отличны от них. Встречаются слова, не похожие на соответствующие слова взрослых (например, “ика” - шкаф, “гилигилича” - карандаш), слова - обрывки 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).

Еще более интересны семантические различия. Маленький ребенок вкладывает в слово совсем другой смысл, чем взрослый человек, поскольку у него еще не сложились наши “взрослые” понятия. Для нас слово чаще всего связано с определенной группой предметов, идентичных по какому-то существенному, обычно функциональному признаку. Так, “часы” - вещь, с помощью которой мы определяем время. Это предметное значение имеют все часы, обозначаемые нами одним словом, - и большие, и маленькие, и круглые, и квадратные, и ручные, и стенные с маятником. Ребенок не может так обобщать предметы. У него своя логика, и его слова становятся многозначными и ситуативными.

С тем, чтобы понять смысловую сторону автономной речи, обратимся к классическому примеру Чарльза Дарвина, описавшему автономную детскую речь на основе наблюдений за своим внуком. Гуляя с внуком по парку, он наблюдал возникновение нового слова. Мальчик, восхищенный открывшимся видом на пруд, по которому плавала утка, произнес: “Уа”. Это слово он повторил дома, увидев пролитое на столе молоко, а затем начал так называть всякую жидкость - молоко

в бутылке, вино в бокале и т.д. Однажды он играл старинными монетами с изображением птиц и тоже назвал их “уа”. И, наконец, все маленькие круглые блестящие предметы (похожие на монеты, пуговицы, медали) получили то же название.

Только проследив всю цепочку объектов, объединенных одним детским словом, мы можем судить о его значении. Первоначально была целостная ситуация - утка на воде. Затем появился ряд других значений, как бы вытекающих из отдельных частей целой картины: поверхность пруда соединилась в представлениях мальчика с блестящей лужицей от пролитого молока и вообще со всякими жидкостями; другая линия значений протянулась от утки - к изображениям птиц на монетах и к предметам, имеющим ту же форму и цвет, что и монеты. Такая отнесенность к разным, с нашей взрослой точки зрения, объектам называется многозначностью. “Скольжение” значений многозначных слов связано с условиями их возникновения - с их ситуативностью, вплетенностью в эмоционально насыщенную ситуацию. Вообще автономная речь возникает только при яркой аффективной окраске воспринимаемой ребенком ситуации и активности самого ребенка, эту ситуацию переживающего или действующего в ней. Поэтому говорят, что

образование многозначных слов имеет эмоциональнодейственный характер.

Еще одна особенность автономной речи - своеобразие связей между словами. Язык маленького ребенка аграмматичен. Слова не объединяются в предложения, а переходят друг в друга как междометия, напоминая ряд бессвязных восклицаний.

Поскольку автономная детская речь фонетически и семантически отличается от взрослой, она понятна только самым близким людям, постоянно находящимся рядом с ребенком и понимающим значение его слов. Общение с другими взрослыми с помощью такой речи почти невозможно, хотя здесь могут помочь неязыковые средства - жесты и выразительная мимика ребенка, сопровождающие непонятные слова. Следовательно, автономная речь допускает общение, но в других формах и другого характера, чем то общение, которое станет возможным для ребенка позднее.

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 восприятие 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.

Раннее детство (от 1 до 3 лет)

Родившись, ребенок отделяется от матери физически, но биологически связан с ней еще длительное время. В конце младенчества, приобретая некоторую самостоятельность, он становится биологически независимым. Начинает разрушаться ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого - ситуация "Мы", как назвал ее Л.С.Выготский. А вот следующий этап - психологическое отделение от матери - наступает уже в раннем детстве. Это связано с тем, что у ребенка не только возникают новые физические возможности, но и интенсивно развиваются психологические функции, а к концу периода появляются первоначальные основы (зачатки) самосознания.

Рассматривая развитие психических функций, отметим, прежде всего, что раннее детство сензитивно к усвоению речи.

Основные достижения физического развития:

- 1) предметные действия, то есть ребенок употребляет вещи по назначению;
- 2) ходьба, увеличивается самостоятельность и освобождаются руки.

Социальная ситуация развития Сохраняется зависимость от взрослого, который раскрывает ребенку способы употребления предметов.

Новообразование возраста Речь. Наглядно-действенное мышление. Автономная речь ребенка довольно быстро (обычно в течение полугода) трансформируется и исчезает. Необычные и по звучанию, и по смыслу слова заменяются словами “взрослой” речи. Но, разумеется, быстрый переход на новый уровень речевого развития возможен только в благоприятных условиях - в первую очередь, при полноценном общении ребенка со взрослыми. Если общение со взрослыми недостаточно или, наоборот, близкие выполняют все желания ребенка, ориентируясь на его автономную речь, освоение речи замедляется. Наблюдается задержка речевого развития и в тех случаях, когда растут близнецы, интенсивно общающиеся друг с другом на общем детском языке.

Осваивая родную речь, дети овладевают как фонетической, так и семантической ее сторонами. Произнесение слов становится более правильным, ребенок постепенно перестает пользоваться искаженными словами и словами-обрывками. Этому способствует и то, что к трем годам усваиваются все основные звуки языка. Самое важное изменение в речи ребенка то, что слово приобретает для него **предметное значение**. Ребенок обозначает одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними. С появлением предметных значений слов связаны поэтому первые обобщения.

В раннем возрасте быстро растет **пассивный словарь** - количество понимаемых слов. К двум годам ребенок понимает почти все слова, которые произносит взрослый, называя окружающие его предметы. К этому времени он начинает понимать и объяснения взрослого (инструкции) относительно совместных действий. Поскольку ребенок активно познает мир вещей, манипуляции с предметами для него - наиболее значимая деятельность, а освоить новые действия с предметами он может только совместно со взрослым. Инструктивная речь, организующая действия ребенка, понимается им достаточно рано. Позже, в 2-3 года, возникает понимание и речи-рассказа. Легче понимаются рассказы, касающиеся окружающих ребенка вещей и явлений. Для того чтобы он понял рассказ или сказку, содержание которых выходит за пределы непосредственно воспринимаемой им ситуации, нужна дополнительная работа - взрослые должны этому специально научить.

Интенсивно развивается и активная речь: растет **активный словарь** (причем количество произносимых ребенком слов всегда меньше, чем количество понимаемых), появляются первые фразы, первые вопросы, обращенные к взрослым. К трем годам активный словарь достигает 1000-1500 слов. Предложения первоначально, примерно в 1,5 года, состоят из 2-3 слов. Это чаще всего субъект и его действия (“мама идет”), действие и объект действия (“дай булку”, “хочу конфету”) или действие и место действия (“книга там”). К трем годам усваиваются основные грамматические формы и основные синтаксические конструкции родного языка. В речи ребенка встречаются почти все части речи, разные типы

предложений, например: “Помнишь, как мы на речку ходили, папа и Нюра купались, а мама где была?” “Я папин и мамин сын, всех дядей племянник, бабушкин и дедушкин внук”. “Я очень рад, что ты приехал”. “Вова обижал Нюру. Когда я буду большой, я Вову побью лопатой”. “Ты - большая, а я маленький. Когда я буду длинный - до ковра... до лампы..., тогда я буду большой”.

Речевая активность ребенка обычно резко возрастает между 2-3-мя годами. Расширяется круг его общения - он уже может общаться с помощью речи не только с близкими людьми, но и с другими взрослыми, с детьми. Что проговаривается в таких случаях? В основном, практические действия ребенка, та наглядная ситуация, в которой и по поводу которой возникает общение. Часты диалоги, вплетающиеся в совместную со взрослым деятельность. Ребенок отвечает на вопросы взрослого и сам задает вопросы о том, что они делают вместе. Когда же он вступает в разговор со сверстником, он мало вникает в содержание реплик другого ребенка, поэтому такие диалоги бедны, и дети не всегда отвечают друг другу.

Наглядно-действенное мышление - это решение задачи, которое осуществляется с помощью реального преобразования ситуации, с помощью наблюдаемого двигательного акта.

Ведущая деятельность Предметно-орудийная деятельность, в процессе которой происходит присвоение общественно выработанных способов употребления предметов.

Развитие познавательной сферы Восприятие. К году у ребенка складывается предметное восприятие, но оно крайне не совершенно. Ребенок второго года жизни еще не может определить свойств предметов, а сами предметы опознает по яркому признаку. На третьем году жизни ребенок начинает определять форму, величину, цвет. умеет сделать зрительный выбор по образцу.

Педагогический вывод. Необходимо знакомить ребенка с основными разновидностями цветов, форм, соотношений предметов по величине. Ребенок 3-го года жизни может усвоить представления о 5-6 формах и 8 цветах.

Слуховое восприятие. Интенсивно развивается. Внимание произвольное. Объем внимания мал, норма внимания 5+ 2. Память произвольная. Главную роль играет повторение. Преобладает двигательная память. Вывод: умственное воспитание от 1 до 3 лет заключается в ознакомлении ребенка с окружающим миром через организацию действий с предметами.

Развитие эмоциональной сферы Предпосылки формирования личности, возникновение у ребенка представлений о себе - самосознание, осознание собственного «я».

Поведение ситуативное, то есть ребенок действует под влиянием возникающих в данный момент чувств и желаний.

От 1 до 3 лет начинают формироваться зачатки нравственных чувств: симпатии, сопереживания - эмпатия.

Кризис 3-х лет

Кризис 3-х лет - граница между ранним и дошкольным детством - один из наиболее трудных моментов в жизни ребенка. По Д.Б.Эльконину, 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 отношениях со взрослыми (и никогда - со сверстниками). Л.С.Выготский, вслед за Э.Келер, описывает 7 характеристик кризиса 3-х лет. Первая из них - **негативизм**. Остановимся на ней подробнее, чтобы понять, как изменяется в это время структура поведения ребенка. Ребенок дает негативную реакцию 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 взрослый человек. Вообще негативизм избирателен: ребенок игнорирует требования одного члена семьи или одной воспитательницы, а с другими достаточно послушен. Главный мотив действия - сделать наоборот, т.е. прямо противоположное тому, что ему сказали.

На первый взгляд кажется, что так ведет себя непослушный ребенок любого возраста. Но при обычном непослушании он чего-то не делает потому, что именно этого ему делать и не хочется - возвращаться домой с улицы, чистить зубы или ложиться вовремя спать. Если же ему предложить другое занятие, интересное и приятное для него, он тут же согласится. При негативизме события развиваются иначе. Л.С.Выготский приводит такой пример из своей клинической практики. Девочка, переживающая кризис 3-х лет, очень хотела, чтобы ее взяли на конференцию, где взрослые "обсуждают детей", но, получив разрешение, на заседание не пошла. Это была негативная реакция на предложение взрослого. На самом деле ей так же хотелось пойти, как и раньше, до своего отказа, и, оставшись одна, девочка горько плакала.

Еще два примера, описанных Л.И.Божович. Мальчик с затянувшимся кризисом решил рисовать, но вместо ожидавшегося отказа получил одобрение родителей. С одной стороны, рисовать ему хочется, с другой - еще больше хочется сделать наоборот. Мальчик нашел выход из этого сложного положения: расплакавшись, он потребовал, чтобы рисовать ему запретили. После исполнения этого желания он с удовольствием принялся за рисунок. Другой ребенок читал "наоборот" известные строки Пушкина:

“И не по синим, и не по волнам, и не океана, и не звезды, и не блещут, и не в небесах”.

Из этих примеров видно, как меняется мотивация поведения ребенка. Раньше в наглядной ситуации у него возникал аффект - непосредственное эмоционально напряженное желание что-то сделать; импульсивные действия ребенка соответствовали этому желанию. В 3 года он впервые становится способен поступать вопреки своему непосредственному желанию. Поведение ребенка определяется не этим желанием, а отношениями с другим, взрослым человеком. Мотив поведения уже находится вне ситуации, данной ребенку. Конечно, негативизм - кризисное явление, которое должно исчезнуть со временем. Но то, что ребенок в три года получает возможность действовать не под влиянием любого случайно возникшего желания, а поступать, исходя из других, более сложных и стабильных мотивов, является важным завоеванием в его развитии.

Вторая характеристика кризиса 3-х лет - **упрямство**. Это реакция ребенка, который настаивает на чем-то не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он сам об этом сказал взрослым и требует, чтобы с его мнением считались. Его первоначальное решение определяет все его поведение, и отказаться от этого решения даже при изменившихся обстоятельствах ребенок не может. Упрямство - не настойчивость, с которой ребенок добивается желаемого. Упрямый ребенок настаивает на том, чего ему не так уж сильно хочется или совсем не хочется, или давно расхотелось. Допустим, ребенка зовут домой и он отказывается уходить с улицы. Заявив, что он будет кататься на велосипеде, он действительно будет продолжать кружить по двору, чем бы его не соблазняли (игрушкой, десертом, гостями), хотя и с совершенно унылым видом.

В переходный период может появиться **строптивость**. Она 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 все делать и решать сам. В принципе, это положительное явление, но во время кризиса гипертрофированная тенденция к самостоятельности приводит к **своеволию**, она часто неадекватна возможностям ребенка и вызывает дополнительные конфликты со взрослыми.

У некоторых детей конфликты со взрослыми становятся регулярными, они как бы постоянно находятся в состоянии войны со взрослыми. В этих случаях говорят о **протесте-бунте**. В семье с единственным ребенком может появиться деспотизм. 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. Если в семье несколько детей, вместо деспотизма обычно 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.

Интересная характеристика кризиса 3-х лет, которая будет присуща всем последующим переходным периодам, - **обесценивание**. Что обесценивается в глазах ребенка? То, что было привычно, интересно, дорого раньше. 3-летний 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 к 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 детстве ребенок активно познает мир окружающих его предметов, вместе со взрослыми осваивает способы действий с ними. Его ведущая деятельность - предметно-манипулятивная, в рамках которой возникают первые примитивные игры. К трем годам появляются личные действия и сознание “я сам” - центральное новообразование этого периода. Возникает чисто эмоциональная завышенная самооценка. В три года поведение ребенка начинает мотивироваться не только содержанием ситуации, в которую он погружен, но и отношениями с другими людьми. Хотя его поведение остается импульсивным, появляются поступки, связанные не с непосредственными сиюминутными желаниями, а с проявлением “я” ребенка.

Самостоятельная работа по теме «Основные закономерности психического развития ребенка в младенчестве и раннем возрасте»

1. Подготовьте тест беседы и презентацию в программе Power Point будущими родителями о значении пренатального периода в развитии ребенка.
2. Подготовьте рекомендации для родителей о взаимодействии с ребенком в пренатальном периоде развития. Рекомендации оформите в виде буклета в программе Publisher.
3. Подготовьте рекомендации для родителей о взаимодействии с ребенком в период кризиса 1 года. Рекомендации оформите в виде буклета в программе в программе Publisher.
4. Заполните таблицу:

Возрастные кризисы в жизненном цикле человека

Название кризиса	Возрастные границы	Причины	Поведенческие симптомы

5. Объединившись в группы по 3-4 человека изготовьте развивающую игрушку для детей в возрасте 1-3 года. Подготовьте инструкцию по использованию игрушки.
6. Подготовьте рекомендации для родителей по выбору игрушек для детей раннего возраста. Рекомендации оформите в виде буклета в программе – Publisher.
7. Подготовьте рекомендации для родителей по взаимодействию с ребенком в период кризиса 3 лет. Рекомендации оформите в виде буклета в программе – Publisher.
8. Выучить с терминологического тезауруса: кризис трех лет, негативизм, обесценивание взрослых, орудийно-предметная деятельность, протест-бунт, самосознание, самооценка, своеволие, упрямство. (Конспект)

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.:Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2000. – 624 с.
2. Крайг, Д. Психология развития / Д. Крайг, Д Бокум. – СПб: Питер, 2005 – 940 с.
3. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 286 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2000. – 453с.
5. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие / И.Ю. Кулагина. 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. –176с.
6. Немов, Р.С. Психология. Учеб. В 2 кн. Кн.2: Психология образования / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – 496 с.
7. Абрамченко В.В.Перинатальная психология: Теория, методология, опыт / В.В. Абрамченко. Н.П. Коваленко. – Петрозаводск: ИнтелТек, 2004. – 350 с.
8. Айванхов О. М. Воспитание начинающееся до рождения / О.М. Айванхов. – М.: Просвета, 2007 – 158 с.
9. Бауэр, Т. Психическое развитие младенца / Т. Бауэр. – М.: Прогресс, 1985. –320 с.
- 10.Выготский, Л. С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 1008 с.
- 11.Девять месяцев и вся жизнь: Роды нового тысячелетия / А. Акин, Д. Стрельцова. – Москва : Генезис, 2007. – 637 с.
- 12.Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Высшее образование, 2004. – 464 с.
- 13.Психология человека от рождения до смерти; Младенчество, детство, юность, взрослость, старость/ В.А. Аверин, Ж.К. Дандарова, А.А. Деркач; Под ред. А.А. Реана. — СПб.; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК: Олма-Пресс, 2002. — 656 с.

14. Рыбалко, Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учеб. пособие / Е. Ф. Рыбалко. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 252 с.
15. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С. Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет: Методическое пособие для практических психологов. – М.: Детство-Пресс, 2005.

ЛЕКЦИЯ № 6

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

- 1. Закономерности психического развития в дошкольном возрасте**
- 2. Сюжетно-ролевая игра - ведущая деятельность дошкольника**
- 3. Проблема обучения детей с 6-ти лет**
- 4. Психологическая готовность детей к обучению в школе**
- 5. Личностная и интеллектуальная готовность к школьному обучению**
- 6. Личностная и интеллектуальная неготовность к школьному обучению**

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 недоступно. Кроме того, не менее сильно он стремится и к самостоятельности. Из этого противоречия рождается **ролевая игра** - самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых.

Анатомо-физиологические особенности Идет продолжение созревания организма, увеличивается рост, вес, объем, укрепляется костно-мышечная система, улучшается координация, усиливаются тормозные процессы.

Социальная ситуация развития Становление личности ребенка определяется его общением с взрослыми и сверстниками.

В 3-4 года общение носит познавательный характер. К концу дошкольного возраста личный, то есть ребенок обсуждает со взрослыми поступки и мотивы.

Новообразование возраста Потребность в общественно-значимой и общественно оцениваемой деятельности.

2. Ведущая деятельность дошкольника

Сюжетно-ролевая игра, где ребенок берет на себя некоторую роль. Ребенок овладевает смыслами человеческих отношений.

Ролевая, или, как ее иногда называют, творческая игра появляется в дошкольном возрасте. Это деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Ребенок, выбирая и исполняя определенную роль, имеет соответствующий образ - мамы, доктора, водителя, пирата - и образцы его действий. Образный план игры настолько важен, что без него игра просто не может существовать. Но, хотя жизнь в игре протекает в форме представлений, она эмоционально насыщена и становится для ребенка его действительной жизнью.

Как уже отмечалось в предыдущей главе, игра “вырастает” из предметно-манипулятивной деятельности в конце раннего детства. Первоначально ребенок был поглощен предметом и действиями с ним. Когда он овладел действиями, вплетенными в совместную деятельность со взрослым, он начал осознавать, что он действует сам и действует как взрослый. Собственно, и раньше он действовал как взрослый, подражая ему, но не замечая этого. Как пишет Д.Б.Эльконин, он смотрел на предмет через взрослого, “как через стекло”. В дошкольном возрасте аффект переносится с предмета на человека, благодаря чему взрослый и его действия становятся для ребенка образцом не только объективно, но и субъективно.

Помимо необходимого уровня развития предметных действий, для появления игры нужно коренное изменение отношений ребенка со взрослыми. Около 3-х лет ребенок становится гораздо более самостоятельным, и его совместная деятельность с близким взрослым начинает распадаться. В то же время, игра социальна и по своему происхождению, и по содержанию. Она не сможет развиваться без частого полноценного общения со взрослыми и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает тоже благодаря взрослым. Нужны ребенку и различные игрушки, в том числе неоформленные предметы, не имеющие четкой функции, которые он мог бы легко использовать в качестве заместителей других.

Д.Б.Эльконин подчеркивал: нельзя выбрасывать бруски, железки, стружки и прочий ненужный, с точки зрения мамы, мусор, приносимый детьми в дом. Поставьте для него коробку в дальний угол, и ребенок получит возможность более интересно играть, развивая свое воображение.

Итак, на границе раннего и дошкольного детства возникают первые виды детских игр. Это уже известная нам режиссерская игра. Одновременно с ней или несколько позже появляется образно-ролевая игра. В ней ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и соответственно действует. Но обязательным условием развертывания такой игры является яркое, интенсивное переживание: ребенка поразила увиденная им картина, и он сам, в своих игровых действиях воспроизводит тот образ, который вызвал у него сильный эмоциональный отклик. У Жана Пиаже можно найти примеры образно-ролевых игр. Его дочь,

наблюдавшая во время каникул старую деревенскую колокольню, слышавшая колокольный звон, остается под впечатлением увиденного и услышанного долгое время. Она подходит к столу своего отца и, стоя неподвижно, воспроизводит оглушительный шум. “Ты же мне мешаешь, ты же видишь, что я работаю”. - “Не говори со мной,- отвечает девочка. - Я - церковь”.

В другой раз дочь Ж.Пиаже, зайдя на кухню, была потрясена видом ошипанной утки, оставленной на столе. Вечером девочку находят лежащей на диване. Она не двигается, молчит, не отвечает на вопросы, затем раздаётся ее приглушенный голос: “Я - мертвая утка”.

Режиссерская и образно-ролевая игры становятся источниками **сюжетно-ролевой игры**, которая достигает своей развитой формы к середине дошкольного возраста. Позже из нее выделяются **игры с правилами**. Следует отметить, что возникновение новых видов игры не отменяет полностью старых, уже освоенных, - все они сохраняются и продолжают совершенствоваться. В сюжетно-ролевой игре дети воспроизводят собственно человеческие роли и отношения. Дети играют друг с другом или с куклой как с идеальным партнером, который тоже наделяется своей ролью. В играх с правилами роль отходит на второй план и главным оказывается четкое выполнение правил игры; обычно здесь проявляется соревновательный мотив, личный или командный выигрыш. Это - большинство подвижных, спортивных и печатных игр.

С тем, чтобы проследить развитие игры, рассмотрим вслед за Д.Б.Элькониным становление ее отдельных компонентов и уровни развития, характерные для дошкольного возраста.

В каждой игре свои игровые условия - участвующие в ней дети, куклы, другие игрушки и предметы. Подбор и сочетание их существенно меняют игру в младшем дошкольном возрасте. Игра в это время в основном состоит из однообразно повторяющихся действий, напоминающих манипуляции с предметами. Например, трехлетний ребенок “готовит обед” и манипулирует тарелочками и кубиками. Если игровые условия включают другого человека (куклу или ребенка) и тем самым приводят к появлению соответствующего образа, манипуляции имеют определенный смысл. Ребенок играет в приготовление обеда, даже если он забывает потом накормить им сидящую рядом куклу. Но если ребенок остается один и убраны игрушки, наталкивающие его на этот сюжет, он продолжает манипуляции, потерявшие свой первоначальный смысл. Переставляя предметы, раскладывая их по величине или форме, он объясняет, что играет “в кубики”, “так просто”. Обед исчез из его представлений вместе с изменением игровых условий.

Сюжет - та сфера действительности, которая отражается в игре. Сначала ребенок ограничен рамками семьи и поэтому игры его связаны главным образом с семейными, бытовыми проблемами. Затем, по мере освоения новых областей жизни, он начинает использовать более сложные сюжеты - производственные, военные и т.д. Более разнообразными

становятся и формы игры на старые сюжеты, скажем, в “Дочки-матери”. Кроме того, игра на один и тот же сюжет постепенно становится более устойчивой, длительной. Если в 3-4 года ребенок может посвятить ей только 10-15 минут, а затем ему нужно переключиться на что-то другое, то в 4-5 лет одна игра уже может продолжаться 40-50 минут. Старшие дошкольники способны играть в одно и то же по несколько часов подряд, а некоторые игры у них растягиваются на несколько дней.

Те моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся ребенком, составляют *содержание игры*. Младшие дошкольники имитируют предметную деятельность - режут хлеб, трут морковку, моют посуду. Они поглощены самим процессом выполнения действий и подчас забывают о результате - для чего и для кого они это сделали. Действия разных детей не согласуются друг с другом, не исключены дублирование и внезапная смена ролей во время игры. Для средних дошкольников главное - отношения между людьми, игровые действия производятся ими не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений. Поэтому 5-летний ребенок никогда не забудет “нарезанный” хлеб поставить перед куклами и никогда не перепутает последовательность действий - сначала обед, потом мытье посуды, а не наоборот. Исключены и параллельные роли, например одного и того же мишку не будут осматривать два доктора одновременно, один поезд не поведут два машиниста. Дети, включенные в общую систему отношений, распределяют между собой роли до начала игры. Для старших дошкольников важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причем правильность выполнения этих правил ими жестко контролируется.

Игровые действия постепенно теряют свое первоначальное значение. Собственно предметные действия сокращаются и обобщаются, а иногда вообще замещаются речью (“Ну, я помыла им руки. Садимся за стол!”).

Сюжет и содержание игры воплощаются в роли. Развитие игровых действий, роли и правил игры происходит на протяжении дошкольного детства по следующим линиям: от игр с развернутой системой действий и скрытыми за ними ролями и правилами - к играм со свернутой системой действий, с ясно выраженными ролями, но скрытыми правилами - и, наконец, к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями. У старших дошкольников ролевая игра смыкается с играми по правилам.

Таким образом, игра изменяется и достигает к концу дошкольного возраста высокого уровня развития. В развитии игры выделяются две основные фазы, или стадии. Для первой стадии (3-5 лет) характерно воспроизведение логики реальных действий людей; содержанием игры являются предметные действия. На второй стадии (5-7 лет) моделируются реальные отношения между людьми, и содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека.

Игра - ведущая деятельность в дошкольном возрасте, она оказывает значительное влияние на развитие ребенка. Прежде всего, в игре дети

учатся полноценному общению друг с другом. Младшие дошкольники еще не умеют по-настоящему общаться со сверстниками. Вот как, например, в младшей группе детского сада проходит игра в железную дорогу. Воспитательница помогает детям составить длинный ряд стульев, и пассажиры занимают свои места. Два мальчика, которым захотелось быть машинистом, усаживаются на крайние в ряду стулья, гудят, пыхтят и “ведут” поезд в разные стороны. Ни машинистов, ни пассажиров эта ситуация не смущает и не вызывает желания что-то обсудить. По выражению Д.Б.Элькониной, младшие дошкольники “играют рядом, а не вместе”.

Постепенно общение между детьми становится более интенсивным и продуктивным. Приведем диалог двух 4-летних девочек, в котором прослеживаются ясная цель и удачные способы ее достижения.

Лиз: “Давай понарошку это будет моя машина”.

Джейн: “Нет”.

Лиз: “Давай понарошку это будет наша машина”.

Джейн: “Ладно”.

Лиз: “Можно мне покататься на нашей машине?”

Джейн: “Можно” (улыбаясь, выходит из машины).

Лиз крутит руль и подражает шуму мотора.

В среднем и старшем дошкольном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно распределяя роли, а также и в процессе самой игры. Содержательное обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры, становится возможным благодаря включению детей в общую, эмоционально насыщенную для них деятельность.

Если по какой-то серьезной причине распадается совместная игра, разлагивается и процесс общения. В эксперименте Курта Левина группу детей-дошкольников приводили в комнату с “некомплектными” игрушками (у телефона не хватало трубки, для лодки не было бассейна и т.п.). Несмотря на эти недостатки, дети с удовольствием играли, общаясь друг с другом. Второй день был днем фрустрации. **Фрустрация** - это состояние, вызванное непреодолимыми трудностями, возникшими на пути к достижению цели. Когда дети зашли в ту же комнату, оказалась открытой дверь в соседнее помещение, где лежали полные наборы игрушек. Открытая дверь была затянута сеткой. Имея перед глазами притягательную и недостижимую цель, дети разбрелись по комнате. Кто-то тряс сетку, кто-то лежал на полу, созерцая потолок, многие со злостью разбрасывали старые, ненужные уже игрушки. В состоянии фрустрации разрушились как игровая деятельность, так и общение детей друг с другом.

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением - подчинение правилам - складывается именно в игре, а затем проявляется в других видах деятельности. Произвольность предполагает наличие образца поведения, которому следует ребенок, и контроля. В игре

образом служат не моральные нормы или иные требования взрослых, а образ другого человека, чье поведение копирует ребенок. Самоконтроль только появляется к концу дошкольного возраста, поэтому первоначально ребенку нужен внешний контроль - со стороны его товарищей по игре. Дети контролируют сначала друг друга, а потом - каждый самого себя. Внешний контроль постепенно выпадает из процесса управления поведением, и образ начинает регулировать поведение ребенка непосредственно.

Перенос формирующегося в игре механизма произвольности в другие не игровые ситуации в этот период еще затруднен. То, что относительно легко удается ребенку в игре, гораздо хуже получается при соответствующих требованиях взрослых. Например, играя, дошкольник может долго стоять в позе часового, но ему трудно выполнить аналогичное задание стоять прямо и не двигаться, данное экспериментатором. Хотя в игре содержатся все основные компоненты произвольного поведения, контроль за выполнением игровых действий не может быть вполне сознательным: игра имеет яркую аффективную окрашенность. Тем не менее, к 7-ми годам ребенок все больше начинает ориентироваться на нормы и правила; регулирующие его поведение образы становятся все более обобщенными (в отличие от образа конкретного персонажа в игре). При наиболее благоприятных вариантах развития детей к моменту поступления в школу они способны управлять своим поведением в целом, а не только отдельными действиями.

В игре развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Но происходит не только расширение круга мотивов. Уже в предыдущий переходный период - в 3 года - у ребенка появились мотивы, выходящие за рамки непосредственно данной ему ситуации, обусловленные развитием его отношений со взрослыми. Теперь, в игре со сверстниками, ему легче отрешиться от своих мимолетных желаний. Его поведение контролируется другими детьми, он обязан следовать определенным правилам, вытекающим из его роли, и не имеет права ни изменить общий рисунок роли, ни отвлечься от игры на что-то постороннее. Формирующаяся произвольность поведения облегчает переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, стоящим на грани сознательности.

В развитой ролевой игре с ее замысловатыми сюжетами и сложными ролями, создающими достаточно широкий простор для импровизации, у детей формируется творческое воображение. Игра способствует становлению произвольной памяти, в ней преодолевается так называемый **познавательный эгоцентризм**. Чтобы пояснить последнее, воспользуемся примером Ж.Пиаже. Он модифицировал известную задачу “три брата” из тестов А.Бине (у Эрнеста три брата - Поль, Анри, Шарль. Сколько братьев у Поля? у Анри? у Шарля?). Ж.Пиаже спрашивал ребенка дошкольного возраста: “Есть у тебя братья?” - “Да, Артур”, - отвечал мальчик. - “А у

него есть брат?” - “Нет”. - “А сколько у вас братьев в семье?” - “Двое”. - “У тебя есть брат?” - “Один”. - А он имеет братьев?” - “Нет”. - “Ты его брат?” - “Да”. - “Тогда у него есть брат?” - “Нет”.

Как видно из этого диалога, ребенок не может встать на другую позицию, в данном случае - принять точку зрения своего брата. Но если ту же задачу разыграть с помощью кукол, он приходит к правильным выводам. Вообще в игре коренным образом изменяется позиция ребенка. Играя, он приобретает возможность смены одной позиции на другую, координации разных точек зрения. Благодаря децентрации, происходящей в ролевой игре, открывается путь к формированию новых интеллектуальных операций - но уже на следующем возрастном этапе.

Роль игры в психическом развитии ребенка. Игра способствует формированию произвольности психических процессов и поведения в целом. Игра стимулирует развитие познавательной сферы в целом, в игре развивается мышление и речь, развивается эмоциональная сфера, приобретает новинки общения.

Речь развивается в направлении от ситуативной к связной.

Умственное воспитание ребенка в дошкольном возрасте должно быть ориентировано на развитие мышления, произвольной памяти и внимания.

Развитие личности. Дошкольный возраст является начальным этапом в развитии личности.

1) Появление соподчинения мотивов. Если у ребенка от года поведение ситуативное, то поступки у детей дошкольного возраста направляются достаточно осознанными мотивами - мотив заслужить похвалу, мотив самоутверждения, мотив общественный - это желание сделать ради других людей. На протяжении дошкольного детства складывается иерархия этих мотивов.

2) Усвоение нравственных норм поведения.

3) Возрастание произвольности поведения.

Шестилетние дети В периодизации психического развития ребенка, которой мы следуем, дошкольный возраст имеет определенные границы - от 3-х до 7-ми лет. Кризис 7-ми лет служит переходным периодом, и мы как бы отделяем младший школьный возраст от дошкольного детства. Тем не менее, сейчас многие дети поступают в школу и включаются в учебную деятельность не с 7-ми, а с 6-ти лет. В связи с этим возникает много вопросов, требующих специального обсуждения. Если 6-летний ребенок начинает учиться в школе, значит ли это, что он развивается быстрее и перестает быть дошкольником, поднимаясь на следующую возрастную ступень? Полезно ли в этом возрасте включаться в школьное обучение и каким это обучение должно быть? Все ли дети могут учиться с 6-ти лет? Что такое психологическая готовность к школе?

4.1 Проблема обучения детей с 6-ти лет

Все психологи, работающие с 6-летними детьми, приходят к одному и тому же выводу: большинство 6-летних первоклассников по уровню своего психического развития остается дошкольниками. Они сохраняют особенности мышления, присущие дошкольному возрасту; у них преобладает произвольная память (так что запоминается, главным образом, то, что интересно, а не то, что нужно запомнить); специфика внимания такова, что ребенок способен продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10-15 минут.

Особенности личности 6-летних детей создают дополнительные трудности в процессе обучения. Познавательные мотивы, адекватные задачам обучения, еще неустойчивы и ситуативны, поэтому во время учебных занятий у большинства детей они появляются и поддерживаются только благодаря усилиям учителя. Завышенная самооценка, характерная для большинства детей, приводит к тому, что им трудно понять критерии педагогической оценки. Они считают оценку своей учебной работы оценкой личности в целом, и когда учитель говорит: “Ты сделал неправильно”, - это воспринимается, как “Ты плохой”. Получение отрицательных оценок, замечаний вызывает тревожность, состояние дискомфорта, из-за которых значительная часть учеников становится пассивной, бросает начатую работу или требует помощи учителя. Неустойчивость поведения, зависящего от эмоционального состояния ребенка, осложняет как отношения с педагогом, так и коллективную работу детей на уроке.

Не будем перечислять все особенности развития дошкольника. Очевидно, что детей 6 лет обучать трудно и такое обучение должно строиться с учетом специфики их развития. В мировой педагогической практике накоплен большой опыт обучения с 6 лет и даже с более раннего возраста. Следуя этой общей тенденции снижения начального возраста обучения, в Российской Федерации в 60-е гг. были достаточно широко развернуты соответствующие эксперименты - в школах и детских садах. Начиная с 1981/82 учебного года, обучение с 6 лет введено повсеместно, так что сейчас большинство детей поступает в школу в этом возрасте.

Обучение 6-летних детей предполагает щадящий режим (продолжительность урока не больше 35 минут, в перерывах между занятиями физкультурные разминки, игры или прогулки, дневной сон, отсутствие домашних заданий и т.д.), небольшой объем учебного материала (знания и умения, которыми дети должны овладеть за 3 года учебы в начальных классах, начиная учиться с 7-ми лет, практически те же, что у детей, обучающихся с 6-ти лет в 4-летней начальной школе), большее количество развивающих занятий (физкультура, музыка, ритмика, изобразительное искусство, труд, экскурсии), медицинский контроль за состоянием здоровья, особые программы и методы обучения. Но, несмотря на стремление большинства директоров школ и учителей реализовать эти

принципы обучения, сохраняется ряд проблем, и прежде всего психологических.

Комплексное исследование разных сторон развития 6-летних детей показало, что они чувствуют себя спокойнее и увереннее - психологически комфортно - при обучении в подготовительных группах детского сада, по сравнению с первыми классами школы. И дело здесь не только в том, что условия детского сада привычнее для ребенка и этим облегчается процесс его адаптации к новой учебной деятельности. И даже не в том, что благоприятные условия в силу объективных причин смогли создать далеко не во всех школах: приходится превышать оптимальную наполняемость классов из-за отсутствия дополнительных классных комнат и учителей, не хватает помещений для игр и т.д. Главная причина заключается в том, что детсадовский ритм жизни, стиль общения детей со взрослым человеком и между собой больше отвечает уровню развития психики ребенка-дошкольника. В силу своей социальной нестабильности, трудностей приспособления к новым условиям и отношениям 6-летний ребенок остро нуждается в непосредственных эмоциональных контактах, а в формализованных условиях школьного обучения эта потребность не удовлетворяется.

Психологи и педагоги приводят много доводов “за” и “против” школьного обучения с 6-ти лет. Наиболее серьезные возражения против школьного обучения в этом возрасте приводил в свое время

Д.Б.Эльконин. Он писал, что переход на следующий, более высокий этап развития детей определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Эти противоречия связаны с интеллектуальным созреванием детей 6-ти лет и ведущей деятельностью до 6-ти лет в форме игры. Достаточно хорошо развитый интеллект у детей 6-ти лет не находит своего воплощения в играх, он перерос игры и требует более адекватного себе применения, которое становится возможным лишь при переходе от ведущей деятельности в форме игры к ведущей деятельности в форме учебы (учебной деятельности). Другими словами, дети должны интеллектуально созреть к школьному возрасту. Если же переход будет совершен до того, как эти противоречия созрели, - искусственно форсирован без учета объективных факторов - то существенно пострадает формирование личности ребенка. Сокращение дошкольного детства на один год может нарушить сложившийся процесс развития детей и не принести пользы. Д.Б.Эльконин считал, что вместо организации школьного обучения с 6-ти лет целесообразно расширить сеть подготовительных групп детских садов, в которых удобнее готовить детей к школе - поскольку детям в детском саду лучше, они живут более полной, более многообразной жизнью и выглядят жизнерадостнее и здоровее, чем их сверстники-школьники.

Где бы ребенок не обучался в свои 6 лет, учитель и воспитатель должны учитывать его возрастные особенности. Например, раз 6-летний

ребенок быстро утомляется, выполняя одну и ту же работу, в классе нужно обеспечить смену разнообразных видов деятельности. Урок из-за этого состоит из нескольких частей, объединенных общей темой. Нельзя давать задания, типичные для традиционного школьного обучения - требующие длительного сосредоточения взора на одном предмете, выполнения серии монотонных точных движений и т.п. Так как ребенок стремится все изучить в наглядно-образном и наглядно-действенном планах, большое место должно отводиться его практическим действиям с предметами, работе с наглядным материалом. Благодаря еще не изжитой потребности в игре и напряженно-эмоциональной насыщенности всей жизни, 6-летний ребенок значительно лучше усваивает программу в игровой форме, чем в стандартной ситуации учебного занятия. Поэтому необходимо постоянное включение в урок элементов игры, проведение специальных дидактических и развивающих игр.

Не перечисляя всех особенностей построения урока, отметим один принципиально важный момент. В 6 лет существуют еще значительные трудности с произвольным поведением: в дошкольном возрасте произвольность только начинает формироваться. Конечно, ребенок уже может какое-то время управлять своим поведением, сознательно добиваться достижения поставленной перед ним цели, но он легко отвлекается от своих намерений, переключаясь на что-то неожиданное, новое, привлекательное. Более того, у 6-летних детей недостаточно сформирован механизм регуляции деятельности, опирающийся на социальные нормы и правила. Их активность, творческая инициатива не могут проявляться в условиях жестких требований, строго регламентированного общения. И если, например, ребенка порицают за то, что он нарисовал не красное, как требовалось, а зеленое солнце (по его мнению, зеленое солнце с красными лучами - это красиво), у него вместо понимания школьных правил возникает удивление, обида, боязнь ошибиться в следующий раз. Авторитарный стиль общения с 6-летними детьми не просто нежелателен - он недопустим, только сотрудничество, понимание, принятие позиции ребенка и компромисс, но не вседозволенность и попустительство, должны выражаться в демократическом стиле общения с детьми этого возраста.

Что же происходит с ребенком, если он все-таки попадет в формализованную систему школьного обучения, в которой недостаточно учитываются его возрастные особенности? Как показали проводившиеся в школах комплексные исследования, в неблагоприятных условиях часто ухудшается состояние здоровья детей: может снижаться вес, уменьшаться количество гемоглобина в крови; снижается острота зрения, появляются головные боли. В связи с ухудшением общего самочувствия ребенок начинает часто болеть, понижается его и так невысокая работоспособность, что отрицательно сказывается на учении. В отдельных случаях возникают неврозы, школьная дезадаптация.

Интересное в психологическом плане явление было выявлено под руководством Д.Б.Эльконина. Оказалось, что у 6-летних детей в условиях регламентированного общения быстрее, чем в детском саду, формируется умение подчиняться предписанным правилам поведения. Но при этом преобладает не удовлетворение от соблюдения этих правил, а боязнь их нарушить. У детей повышается тревожность, снижается уровень эмоционального комфорта. В то же время аналогичный стиль общения не приводит к подобному эффекту у большинства 7-летних первоклассников.

Что касается первоначального этапа приспособления к новой школьной жизни, следует отметить: все 6-летние дети испытывают трудности адаптации. Они напряжены не только физически, но и психологически. У некоторых появляется вялость, плаксивость, нарушается сон и аппетит, другие перевозбуждаются, становятся раздражительными и вспыльчивыми. Все они утомляются из-за перегрузок, которые испытывают в школе. А утомление приводит к срывам в поведении, к капризам. В.С.Мухина, наблюдавшая за развитием своего сына, отметила в октябре яркую аффективную реакцию: “Хочу играть и гулять! Я уже долго занимался, а теперь хочу полениться”.

В относительно благоприятных условиях обучения психологическая напряженность обычно начинает уменьшаться через 1,5-2 месяца. В более жестких условиях она сохраняется, вызывая побочные эффекты как в психологическом, так и в соматическом планах.

Помимо тех общих проблем обучения 6-летних детей, которые здесь были перечислены, встает еще одна, связанная с индивидуальными различиями. Исходя из определенных теоретических позиций, практический психолог может приветствовать обучение с 6 лет или возражать против него. Но когда в школу приводят конкретного ребенка, он подходит к этому вопросу индивидуально. Решить, следует 6-летнему ребенку поступать в школу или лучше подождать год, - значит определить, насколько он готов к школьному обучению.

Психологическая готовность детей к обучению в школе

Успешное решение задач развития личности - повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяется тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению.

А. Анастаси: Школьная зрелость - это овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками. И.Шванцара: Школьная зрелость - это достижение степени развития, когда ребенок становится способным принимать участие в школьном обучении. Л.И.Божович: Готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника.

Готовность к школьному обучению многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований.

В структуре психологической готовности выделяют следующие компоненты:

1. Личностная готовность к обучению в школе; 2. Интеллектуальная готовность к обучению в школе; 3. Социальная готовность к обучению в школе;

Личностная готовность включает формирование у ребенка готовности к изменению новой социальной позиции - положения школьника, имеющего круг прав и обязанностей. Эта личностная готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителям, к самому себе. В личностную готовность входит определенный уровень развития мотивационной и эмоциональной сферы.

Интеллектуальная готовность предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным расчлененным восприятием, аналитическим мышлением, логическим запоминанием, произвольной речью, способностью к пониманию применения символов.

Социальная готовность включает формирование у детей таких качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении, умения подчиниться интересам и нормам детской группы. /

Психологическая готовность к школе - сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Обычно выделяют два **аспекта психологической готовности** - **личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе**. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Личностная и интеллектуальная готовность к школьному обучению

Не только педагогам известно, как трудно научить чему-то ребенка, если он сам этого не хочет. Чтобы ребенок успешно учился, он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к “серьезным” занятиям, “ответственным” поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. В результате у ребенка формируется внутренняя позиция школьника. Л.И.Божович, изучавшая психологическую

готовность детей к школе, отмечала, что новая позиция ребенка изменяется, становится со временем содержательнее. Первоначально детей привлекают новые атрибуты школьной жизни - разноцветные портфели, красивые пеналы, ручки и т.п. Возникает потребность в новых впечатлениях, новой обстановке, желание приобрести новых друзей. И лишь затем появляется желание учиться, узнавать что-то новое, получать за свою "работу" отметки (разумеется, самые лучшие) и просто похвалу о всех окружающих.

Стремление ребенка к новому социальному положению - это предпосылка и основа становления многих психологических особенностей в младшем школьном возрасте. В частности, из него вырастает ответственное отношение к школьным обязанностям: ребенок будет выполнять не только интересные для него задания, но и любую учебную работу, которую он должен выполнить.

Кроме отношения к учению в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе. В конце дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослыми, как внеситуативно-личностное общение (по М.И. Лисиной). Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Его требования выполняются, на его замечания не обижаются, напротив, стараются исправить ошибки, переделать неверно выполненную работу. При таком умении отнестись ко взрослому и его действиям как к эталону дети адекватно воспринимают позицию учителя, его профессиональную роль. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по делу, предварительно подняв руку. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях.

Классно-урочная система обучения предполагает не только особые отношения ребенка с учителем, но и специфические отношения с другими детьми. Учебная деятельность по сути своей - деятельность коллективная. Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, умению успешно взаимодействовать, выполняя совместные учебные действия. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения. Все сложно для маленького ученика - начиная с простого умения слушать ответ одноклассника и кончая оценкой результатов его действий, даже если у ребенка был большой дошкольный опыт групповых занятий. Такое общение не может возникнуть без определенной базы.

Личностная готовность к школе включает также определенное отношение к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы,

поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания. Самооценка школьника не должна быть завышенной и недифференцированной. Если ребенок заявляет, что он “хороший”, его рисунок “самый хороший” и поделка “лучше всех” (что типично для дошкольника), нельзя говорить о личностной готовности к обучению.

Таким образом, составными компонентами личностной готовности к школьному обучению являются: внутренняя позиция школьника, стремление учиться, позитивное отношение к учебе, сверстникам, самому себе.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов - способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости, делать выводы. У ребенка должны быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность. Степень интеллектуальной готовности к школьному обучению выражается через уровень развития индивидуальных особенностей детей, прежде всего относимых к познавательной сфере: к мышлению, памяти, восприятию, вниманию и др. Подразумевается определенный уровень развития мыслительной деятельности личности ребенка, уже обеспечивающий возможность приобретать все новые знания и использовать их в ходе жизнедеятельности. Особая роль принадлежит наблюдательности, операциям абстракции, обобщения и сравнения, создающим внутренние условия для объединения разнообразной информации о мире вещей и явлений в единую систему взглядов.

Личностная и интеллектуальная неготовность к школьному обучению

По данным Е.Е и Г.Г. Кравцовых, примерно треть 7-летних первоклассников недостаточно готова к школе. С 6-летними детьми ситуация оказывается еще более сложной. Среди них есть дети, готовые к школьному обучению, но их меньшинство.

Психологическая готовность к школе, связанная с успешным началом обучения, определяет наиболее благоприятный вариант развития детей. Но встречаются и другие варианты развития, требующие большей или меньшей коррекционной работы.

При поступлении детей в школу часто выявляется недостаточная сформированность какого-либо одного компонента психологической готовности. Многие педагоги склонны считать, что в процессе обучения легче развить интеллектуальные механизмы, чем личностные. Видимо, это так. Во всяком случае, при личностной неготовности детей к школе у учителя возникает крайне сложный комплекс проблем. А как показала Н.И.Гуткина, среди записавшихся в школу 6-летних детей меньше половины (около 40%) имеют внутреннюю позицию школьника, у остальных она отсутствует.

Ученики с личностной неготовностью к обучению, проявляя детскую непосредственность, на уроке отвечают одновременно, не поднимая руки и перебивая друг друга, делятся с учителем своими соображениями и чувствами.

Преобладающая интеллектуальная неготовность к обучению непосредственно приводит к неуспешности учебных действий, невозможности понять и выполнить все требования учителя и, следовательно, к низким оценкам. Это, в свою очередь, сказывается на мотивации: то, что хронически не получается, ребенок делать не хочет. При интеллектуальной неготовности возможны разные варианты развития детей. Свообразным вариантом является так называемый **вербализм** (от слова “вербальный” - словесный).

Вербализм связан с высоким уровнем речевого развития, хорошим развитием памяти на фоне недостаточного развития восприятия и мышления. Как правило, речь у таких детей развивается рано и интенсивно. Они владеют сложными грамматическими конструкциями, богатым словарным запасом, могут воспроизводить “взрослые” фразы и целые высказывания. Благодаря этому их часто считают вундеркиндами. В то же время, предпочитая чисто вербальное общение со взрослыми, дети недостаточно включаются в практическую деятельность, деловое сотрудничество с родителями и игры с другими детьми. Вербализм приводит к односторонности в развитии мышления, неумению работать по образцу, соотносить свои действия с заданными способами и некоторым другим особенностям, что не позволяет успешно учиться в школе. Коррекционная работа с этими детьми требует возврата к видам деятельности, характерным для дошкольного возраста, - игре, конструированию, рисованию и т.д., способствующим, прежде всего, развитию образного мышления.

Психологическая готовность к школе - целостное образование. Отставание в развитии одного компонента рано или поздно влечет за собой отставание или искажение в развитии других. Комплексные отклонения наблюдаются и в тех случаях, когда исходная психологическая готовность к школьному обучению может быть достаточно высокой, но в силу некоторых личностных особенностей дети испытывают значительные трудности в учении. Остановимся на трех вариантах развития 6-7-летних детей, описанных А.Л.Венгером.

Тревожность, как известно, бывает ситуативной, но может стать и личностной особенностью. *Высокая тревожность* приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебной работой ребенка со стороны учителя и родителей - обилии замечаний, упреков, других отрицательных оценок. Допустим, ребенок заболел, отстал от одноклассников и ему трудно снова включиться в процесс обучения. Если переживаемые им временные трудности раздражают взрослых, возникает тревожность, страх сделать что-то плохо, неправильно. Тот же результат достигается в ситуации, когда ребенок учится достаточно успешно, но

родители ожидают большего и предъявляют завышенные, нереальные требования, а также при жестком регламентированном обучении 6-летних детей.

Из-за нарастания тревожности и связанной с ней низкой самооценки снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей - желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий.

Второй вариант развития получил название "*негативистическая демонстративность*". **Демонстративность** - особенность личности, связанная с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Ребенок, обладающий этим свойством, ведет себя несколько нарочито, манерно. Его театрализованное поведение, утрированные эмоциональные реакции служат средством достижения главной цели - обратить на себя внимание, получить одобрение. Если для ребенка с высокой тревожностью основная проблема - постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка - недостаток похвалы.

Источником демонстративности, ярко проявляющейся уже в дошкольном возрасте, обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, "недолюбленными". Но бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. Завышенные требования к взрослым предъявляются не безнадзорными, а, наоборот, наиболее избалованными детьми.

"**Уход от реальности**" - еще один вариант неблагоприятного развития. Он наблюдается в тех случаях, когда у детей демонстративность сочетается с тревожностью. Эти дети тоже имеют сильную потребность во внимании к себе, но реализовать ее в резкой театрализованной форме не могут благодаря своей тревожности. Они мало заметны, опасаются вызвать неодобрение своим поведением, стремятся к выполнению требований взрослых. Неудовлетворенная потребность во внимании приводит к нарастанию тревожности и еще большей пассивности, незаметности, что затрудняет и так недостаточные контакты. Эти особенности, усиливающиеся со временем, обычно сочетаются с инфантильностью, отсутствием самоконтроля.

Шестилетние дети по уровню своего развития - дошкольники. Они не могут полноценно развиваться в условиях жесткой, формализованной системы школьного обучения. Включение детей этого возраста в учебную деятельность требует особых условий - "дошкольного" режима, игровых методов обучения и др. Вопрос о поступлении в первый класс ребенка 6 лет должен решаться индивидуально, исходя из его психологической готовности к школе.

Психологическая готовность к школьному обучению - целостное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Отставание в развитии одного из компонентов психологической готовности влечет за собой отставание развития других, что определяет своеобразные варианты перехода от дошкольного детства к младшему школьному возрасту.

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАДАНИЕ N 2

Выявить индивидуальные особенности памяти дошкольника при воспроизведении им текста рассказа

Тексты для рассказа

ШАРИК (Л.Славина)

(для детей 4-го года жизни)

(1) Жил-был мальчик Петя. (2) Была у него собачка Шарик. (3) Один раз позвал Петя Шарика. (4) Шарик, Шарик иди сюда. (5) я тебе мясо принес. (6) А Шарика нет. (7) Стал Петя его искать. (8) Нет нигде Шарика. (9) и в саду нет, (10) и в комнате нет. (11) А Шарик спрятался под кровать, и (12) никто его там не видел.

РЕЧКА (Я.Тайц)

(для детей 5-го года жизни)

1 Наша Маша каши не любит, 2 кричит: "Не хочу ! Не хочу! 3 Мама ложку взяла, 4 по каше провела, 5 получилась дорожка. 6 Мама молочник взяла, 7 молоко, 8 получилась речка 9 "Давай, Маша, речку пить: 10 берегом закусывать" 11. Стала Маша речку пить: 12 берегом закусывать, 13 Всю речку выпила, 14 все берега съела, 15 одна тарелка осталась

КЫШ (Я.Тайц)

(для детей 6-го года жизни)

1 У бабушки были куры .2 Надя спросила;"Можно я их покормлю " 3 - Можно !

4 Надя взяла мисочку с просом ,5 стала звать :- Куры ,куры , сюда! 6 Куры не идут .

7 - Бабушка,они не идут ! 8 - А ты им скажи : цып-цып !

9 Надя сказала :цып-цып-цып! 10 Тут со всех сторон набежали куры. 11 Давай клевать просо.12 Мигом все склевали. 13 - Все !Больше нет! - сказала Надя. 14 Ипоказала курам пустую мисочку. 15 А куры не уходят . 16 стоят, 17 ждут. 18 - Бабушка ,они не уходят! 19 А ты им скажи : кыш-кыш ! 20 Надя сказала:- Кыш- кыш-кыш! 21 Куры все поняли и 22 разошлись.

Инструкция экспериментатора ребенку: "Хочешь послушать интересный рассказ (Если ребенок отказывается, выяснить причину и отложить проведение эксперимента на следующий день). Слушай внимательно, а потом мне расскажешь "

Эксперимент проводится с ребенком индивидуально. Текст читается два раза. После этого предложить ребенку пересказать его. Если ребенок

затрудняется начать рассказ, экспериментатор может задать вопрос: "Про что этот рассказ. А затем, если это необходимо, задавать вопросы только такого типа: "А что еще ты можешь рассказать".

В данном эксперименте протокол будет иметь форму:

ПРОТОКОЛ

ТЕМА: Некоторые индивидуальные особенности памяти дошкольника младшего (среднего или старшего) возраста.

ЗАДАЧА: Выяснить индивидуальные особенности пересказа текста ребенком.

Имя, фамилия ребенка -----

Возраст-----

Дата проведения эксперимента-----

Инструкция и !Рассказ ! Общее время ! Поведение!
вопросы эксп !ребенка ! рассказа ! ребенка !
риментатора ! ! ! !

В графу "Инструкция и вопросы экспериментатора " вносятся все вопросы и замечания, с которыми экспериментатор обращается к испытуемому. Рассказ ребенка записывается студентом как можно более точно. Пересказ сопровождается разнообразными формами поведения ребенка. Он может быть сосредоточен на воспроизведении рассказа или может отвлекаться, совершать какие-то действия. Эти особенности поведения отмечаются в специальной графе протокола.

Обработка начинается с количественного анализа материала.

Для этого необходимо расчлнить пересказ ребенка на смысловые единицы, отделяя одну смысловую единицу от другой каким-либо значком (лучше цветным карандашом, чтобы они были заметны в тексте). Критерием являются смысловые единицы текста, который читается детям. Затем надо выяснять, какие из смысловых единиц рассказа и как точно воспроизведены ребенком.

Для выполнения этой работы готовится таблица 1.

Таблица 1

ИМЯ, ФАМИЛИЯ _____

ВОЗРАСТ РЕБЕНКА _____

СМЫСЛОВЫЕ ЕДИНИЦЫ РАССКАЗА _____

ВОСПРИЗВЕДЕНИЕ ТЕКСТА % К СУММЕ СМЫСЛОВЫХ ЕДИНИЦ

!!2!3! 4! 5! 6! 7!8! 9!10!11!12!	ПОЛНО!	НЕТОЧНО	ОПУЩЕНО !
САША !+ + + Y Y Y Y - Y + + +	33	42	25

УСЛОВНЫЕ обозначения :

"+" - полностью воспроизвел смысловую единицу

"-" - опустил смысловую единицу

"У" - воспроизвел неточно

Количество и нумерация граф должны соответствовать числу смысловых единиц рассказа.

Затем подсчитывается, сколько ребенок воспроизвел единиц полностью, сколько опустил, сколько воспроизвел неточно. На основе этого получают количественные показатели индивидуальных особенностей воспроизведения текста. Качественно анализируя материал, студент должен объяснить те данные, которые им были получены при количественной обработке материала. В данном эксперименте это означает выявление причин различного уровня точности воспроизведения ребенком текста (т.е. выясняются индивидуальные особенности воспроизведения текста). Студент продлевает следующую работу: возвращается к анализу текста рассказа, но теперь с точки зрения значимости каждой смысловой единицы для сохранения основного содержания рассказа, и анализирует поведение ребенка в процессе пересказа.

Например: "Первое логическое звено воспроизведено Сашей точно. Как видно, это объясняется тем, что оно является завязкой рассказа и на него падает основная смысловая нагрузка. Кроме того, точность воспроизведения можно объяснить тем, что ребенок, стараясь лучше запомнить текст, после прочтения экспериментатором первого предложения повторил его шепотом (зафиксировано в протоколе в рубрике "Поведение").

Таким образом, анализируется весь рассказ. В заключении анализа дается более общая характеристика воспроизведения ребенком текста с точки зрения его произвольности, осмысленности, объема, точности и делаются выводы.

Выявить некоторые индивидуальные особенности восприятия дошкольника на материале восприятия им картинки.

Подготовка к проведению эксперимента

1. Подобрать для эксперимента картинку, учитывая возраст ребенка. Картинка должна соответствовать задачам воспитания и иметь новое для ребенка содержание, быть обязательно сюжетной, цветной, не очень мелкой. Картинка прикладывается к протоколу эксперимента.

2. Чтобы иметь представление об особенностях рисунка, который будет предъявлен детям в эксперименте, студент должен в начале сам проанализировать этот рисунок и результаты анализа приложить к протоколу.

Схема анализа картины

1. Особенности смыслового центра картины (отвечая на этот пункт, студент дает название картины и кратко передает ее содержание).

2. Особенности структурного центра картинки (отметить, что изображено в центре и совпадают ли смысловая и структурный центры картинки).

3. Главные и второстепенные предметы на картинке. (Необходимо перечислить все предметы, которые относятся к главным и второстепенным).

4. Причинные связи между предметами. (Перечислить все причинные связи, в которых находятся изображенные на рисунке предметы).

Инструкция: "Посмотри хорошенько на эту картинку и расскажи, про что нарисовано на картинке". Эксперимент проводится с каждым ребенком индивидуально. Экспериментатор показывает дошкольнику картинку, держит ее на уровне его глаз, следя за его взором. Картинка должна быть расположена недалеко от ребенка, чтобы при желании он мог водить по ней пальцем, указывая предметы, которые он рассматривает.

Если ребенок затрудняется дать описание картинке, экспериментатор задает ему ряд вопросов, выясняющих понимание содержания картинки. Вопросы и ответы ребенка точно фиксируются в протоколе.

Форма протокола

ПРОТОКОЛ

ТЕМА: Индивидуальные особенности восприятия ребенка младшего (среднего, старшего) дошкольного возраста.

ЗАДАЧА: Выяснить индивидуальные особенности восприятия картинки ребенком.

Имя, фамилия ребенка _____

Возраст _____

Дата проведения эксперимента _____

Инструкция и вопросы экспери-ра	Рассказ ребенка по картинке	Время рассмот-ния	Поведен ие ребенка	Наличие указательн ых жестов	Другие формы

Последовательность записей в протоколе та же, что и в экспериментах по памяти.

В протоколе по восприятию в специальные графы выделяются некоторые критерии наблюдения: время рассматривания и наличие указательных жестов. Как показывают психологические исследования, время рассматривания ребенком с возрастом неуклонно растет. Следовательно, этот критерий является показателем своеобразия рассматривания картинки на разных возрастных этапах. Время фиксируется следующим образом: экспериментатор отмечает время начала рассматривания, потом время начала рассказа и окончания рассматривания. Критериями изучения особенностей восприятия также являются уровень установления пространственных связей, степень осмысленности восприятия картинки, что можно установить по подробной записи рассказа ребенка.

После проведения эксперимента студент приступает к обработке протокола. Количественные данные можно получить по следующим

показателям: время рассматривания картинки, количество перечисленных предметов на рисунке, количество указательных жестов, указание цвета предмета, количество названных ребенком причинных зависимостей (от общего числа изображенных на рисунке).

Качественный анализ результатов экспериментов можно проводить по следующим направлениям: (при индивидуальном изучении по данному протоколу): 1) Особенности зрительного восприятия картинки ребенком:

а) количественный подсчет цифровых данных о времени рассматривания картинки поможет понять, за счет каких условий получены именно такие показатели.

Если имеются возможности, а в данном случае они есть, нужно сравнить данные эксперимента с временными показателями рассматривания детьми картинок, полученными в психологических исследованиях.

Если показатели не совпадают, необходимо попытаться понять причину этого не совпадения.

б) по названию цвета предметов можно судить об уровне развития восприятия цветовой гаммы. К концу младшего дошкольного возраста дети довольно легко выделяют основные цвета спектра.

2. Наличие указательных жестов при рассматривании картинки. Указательный жест является одним из деятельности по рассматриванию картинки.

3. Установление пространственных связей предметов. При анализе нужно учесть следующее: если ребенок пользуется только общими словесными обозначениями пространства "тут", "там", "здесь", это значит, что он грубо различает пространственные связи. Когда ребенок пользуется словами "далеко", "вперед", "сбоку" и т.п., мы можем говорить о более точном вычленении пространственных связей 1.

4. Степень осмысленности восприятия картинки. Отвечая на этот вопрос, студент должен учитывать специфику рисунка, которая раскрыта им в анализе картины.

Беря за эталон этот предварительный анализ, нужно выяснить:

а) особенности восприятия ребенком структурно-смыслового центра рисунка. Если ребенок, рассказывая о содержании картинки, перескакивает с одного предмета на другой, отвлекается посторонними рассуждениями, то это можно объяснить неумением, выявить основное содержание картинки;

б) полноту перечисления ребенком главных и второстепенных предметов на рисунке;

в) полноту воспроизведения ребенком причинных связей, изображенных на картинке;

Итак, качественный анализ полученных в эксперименте данных предполагает выяснение причин, которые влияют на особенности восприятия ребенком картинки.

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАДАНИЕ № 3

Методика: Оценка психосоциальной зрелости по тестовой беседе

Беседа позволяет собрать сведения о запасе представлений ребенка, его ориентировке, семейной ситуации, наконец, именно она позволяет создать атмосферу доверия, ввести ребенка в ситуацию психологического экспериментирования. Беседа не должна выглядеть опросом, поэтому к ее организации предъявляются повышенные требования. Человек, проводящий беседу, должен знать все вопросы наизусть, уметь быстро и правильно оценивать ответы, предоставлять ребенку возможность свободно высказываться, вести подробную запись ответов. При необходимости следует возвращаться к вопросам, вызвавшим затруднения и уточнять ответы.

Вопросы к беседе

1. Назови свою фамилию, имя, отчество.
2. Назови фамилию, имя, отчество мамы, папы.
3. Кем работает твоя мама (твой папа)?
4. Где ты живешь, назови свой домашний адрес?
5. Ты девочка или мальчик? Кем ты будешь, когда вырастешь: тетей или дядей?
6. У тебя есть брат (сестра), кто старше?
7. Сколько тебе лет? А сколько будет через год, через два года?
8. Сейчас утро или вечер (день или утро)?
9. Когда ты завтракаешь - вечером или утром. Обедаешь утром или днем. Что бывает раньше - обед или ужин?
10. Какое сейчас время года - зима, весна, лето или осень. Почему ты так считаешь?
11. Когда можно кататься на санках - зимой или летом?
12. Почему снег бывает зимой, а не летом?
13. Что делают почтальон, врач, учитель?
14. Зачем нужны в школе звонок, парта, портфель?
15. Ты сам (а) хочешь пойти в школу. Почему?
16. Какую руку поднимают ученики в школе, когда хотят ответить?
17. Ты любишь рисовать? Какого цвета этот карандаш, ленточка, платье, т.д. ?
18. Покажи свой правый глаз, левое ухо. Для чего нужны глаза, уши?
19. Каких зверей ты знаешь? Каких птиц?
20. Кто больше: корова или коза? Птица или пчелка? У кого больше ног у собаки или петуха?
21. Что больше: 8 или 5; 5 или 3. Посчитай от 6 до 9; от 5 до 3.
22. Что нужно сделать, если нечаянно сломаешь чужую вещь

В предложенном списке не все вопросы являются контрольными, но все информативны с точки зрения соответствующих представлений и сформированности понятий, доступных возрасту.

Оценка ответов

1. За правильный ответ на все под вопросы одного пункта ребенок может получить только 1 балл (за исключением, контрольных).

2. Ребенок может получить 0.5 балла за правильные, но не полные ответы на подвопросы пункта.

3. Правильными считаются ответы, соответствующие поставленному вопросу и достаточно полные, например: "Папа работает инженером на заводе".

"У собаки больше ног, чем у петуха, потому что у собаки четыре, а у петуха две".

Ошибочными являются ответы: "Мама Таня"; "Папа работает на работе", а также, если ребенок путает времена года, их признаки, "больше-меньше" без наглядных примеров.

4. К контрольным относятся следующие пункты - вопросы: 4, 7, 10, 14, 22. Они оцениваются следующим образом: 4 - за полный домашний адрес с названием города - 2 балла; 7 - если ребенок может вычислить, сколько ему будет лет - 1 балл, если он называет с учетом месяцев - 3 балла; 10- за обоснованный по признакам ответ (не менее 3 признаков) - 2 балла; до 3 признаков - 1 балл; за каждое правильное указание применения школьной атрибутики - 1 балл; 22- за правильный ответ - 2 балла.

5. Пункт 15 оценивается совместно с п.14 и п.16. Если в п.14 ребенок набрал 3 балла и дал положительный ответ в п.15 или 16, то отмечается положительная мотивация к обучению в школе. За п.14-16 надо набрать 4 балла.

Дети, желающие учиться, могут ориентироваться на саму учебную деятельность (что является наиболее благоприятным), другие - на внешние атрибуты школы (красивые формы, портфель, веселые перемены и т.д.). Нежелание детей идти в школу и может быть связано с боязнью ее строгих порядков или критическим отношением к себе, а также предпочтением своего положения дошкольника и нежеланием расстаться с привычными условиями.

Оценка результатов беседы. Детей с результатами менее 15 баллов необходимо рекомендовать к дальнейшему психологическому обследованию. "Школьно-зрелыми" считаются дети, получившие 20-24 балла, и "незрелыми"- 15-20 баллов.

1. Составьте схему основных понятий, в которых раскрывается и обсуждается данная тема в литературе: а) структура игры, б) динамика ее развития, в) механизм влияния на детское развитие, г) игра в ряду других видов деятельности. Каждый из перечисленных разделов раскрывается через следующий уровень понятий, например: сюжет, содержание, роль, правило, мотив игры, труд, изобразительная деятельность. Задайте определенное расположение этих понятий на листе бумаги.

Подготовить ответы на вопросы:

- а) структура сюжетно-ролевой игры;
- б) динамика развития;
- в) механизм влияния игры на психическое развитие ребенка;
- г) игра в ряду других видов деятельности.

Лекция № 7 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

- 1. Кризис 7-ми лет**
- 2. Учебная деятельность - ведущая деятельность младшего школьника**
- 3. Основные психологические новообразования младшего школьного возраста (произвольность психических процессов, внутренний план действия, рефлексия)**
- 4. Формирование личности младших школьников**
- 5. Самосознание младшего школьника**
- 6.**

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств - легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него - значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

Кризис 7-ми лет

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, кризис 7-ми 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, и ребенок оказывается на границе нового возрастного периода.

Кризис 3-х лет был связан с осознанием себя как активного субъекта в мире предметов. Произнося: "я сам", ребенок стремился действовать в этом мире, изменять его. Теперь он приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Он открывает для себя значение новой социальной позиции - позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы. И пусть желание занять это новое место в жизни появилось у ребенка не в самом начале обучения, а на год позже, все равно формирование соответствующей внутренней позиции

коренным образом меняет его самосознание. Как считает Л.И.Божович, **кризис 7-ми 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 (в первую очередь, отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, - менее важным. Маленький школьник с увлечением играет и играть будет еще долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов и сдвигами, перестановками в иерархической мотивационной системе 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.

Отдельные эмоции и чувства, которые испытывал ребенок лет четырех, были мимолетными, ситуативными, не оставляли заметного следа в его памяти. То, что он периодически сталкивался с неудачами в каких-то своих делах или иногда получал нелестные отзывы о своей внешности и испытывал по этому поводу огорчение, обиду или досаду, не влияло на становление его личности. Как известно, лишь немногие дошкольники приобретают высокий уровень тревожности и заниженные представления о себе; чтобы это произошло, в семье должна быть особая атмосфера недовольства и высокой требовательности. И, наоборот, в обстановке захваливания и восхищения вырастают дети с непомерно высокой даже для дошкольного возраста самооценкой; их тоже мало. Все эти случаи - результат усвоения постоянно повторяющейся оценки близких взрослых, а не обобщения собственного эмоционального опыта.

В период кризиса 7-ми лет проявляется то, что Л.С.Выготский называет обобщением переживаний. Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса - чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования 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 внешней его

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. Скажем, одна и та же отметка, 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 (см. рис. 1). Появляется смысловая ориентировочная основа поступка - звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Но одновременно это и 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 собственной жизни. В то же время она исключает импульсивность и непосредственность поведения 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, определенная самостоятельность и независимость, настойчивость и упорство, даже упрямство, целеустремленность и, в связи с этим, повышенная познавательная активность. 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.

Анатомо-физиологическое развитие. В этот период относительно спокойно и равномерно происходят существенные изменения в анатомо-физиологическом строении организма школьников.

Одновременно с ростом тела происходит и формирование скелета. Крупные мышцы тела развиваются раньше мелких и, поэтому для школьников этого возраста трудно выполнять мелкие и точные движения.

Окостенение фаланг рук заканчивается лишь примерно к концу этого периода, поэтому дети быстро утомляются от письменных работ, аккуратное выполнение для них весьма затруднено.

Социальная ситуация развития Изменений социальной ситуации развития заключаются в следующем:

1. Меняется место ребенка в системе общественных отношений. Из дошкольного детства с малым числом обязанностей ребенок переходит в мир новой нормативности (теперь он должен).

2. Меняется тип отношений с взрослым, основанный не на симпатии-антипатии, а отношений требовательности.

3. Меняется тип отношений со сверстниками. Положение ребенка среди сверстников определяется оценкой.

Новообразования возраста 1. Произвольность психических процессов. Произвольность предполагает постановку какой-либо цели и ее достижения посредством сознательных волевых усилий. К концу школьного возраста возрастает произвольное восприятие, память, внимание, воображение; 2. Внутренний план действия (действий в «уме»). Чем больше шагов своих действий может предусмотреть ребенок, чем тщательнее он может сопоставить их, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи; 3. Рефлексия - это способность оценивать свои собственные действия, осознавать, как эти особенности воспринимаются другими людьми, и строить свое поведение с учетом их возможных реакций. Таким образом, ребенок отдает себе полный и ясный отчет «что и как он делает»; 4. Самоконтроль - это действие сличения (сравнения) собственных действий с образцом.

2. Учебная деятельность - ведущая деятельность в младшем школьном возрасте

Ребенок действительно становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую внутреннюю позицию. Он включается в учебную деятельность как наиболее значимую для него.

Утрата интереса к игре и становление учебных мотивов связаны с особенностями развития самой игровой деятельности. Как считает Н.И.Гуткина, дети 3-5 лет получают удовольствие от процесса игры, а в 5-6 лет - не только от процесса, но и от результата, т.е. выигрыша. В играх по правилам, характерных для старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, выигрывает тот, кто лучше освоил игру. Например, для игры в классики нужна специальная тренировка, чтобы уметь точно бросать битку и прыгать, хорошо координируя свои движения. Ребенок стремится отработать движения, научиться успешно выполнять отдельные, может быть не слишком интересные сами по себе действия. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат; кроме того, развивается мотивация достижения. Сам ход развития детской игры приводит к тому, что игровая мотивация постепенно уступает место учебной, при которой

действия выполняются ради конкретных знаний и умений, что, в свою очередь, дает возможность получить одобрение, признание взрослых и сверстников, особый статус.

Итак, в младшем школьном возрасте **учебная деятельность** становится ведущей. Это необычайно сложная деятельность, которой будет отдано много сил и времени - 10 или 11 лет жизни ребенка. Естественно, она имеет определенную структуру. Рассмотрим кратко компоненты учебной деятельности, в соответствии с представлениями Д.Б.Эльконина.

Первый компонент - **мотивация**. Как уже известно, учебная деятельность полимотивирована - она побуждается и направляется разными учебными мотивами. Среди них есть мотивы, наиболее адекватные учебным задачам; если они формируются у ученика, его учебная работа становится осмысленной и эффективной. Д.Б.Эльконин называет их учебно-познавательными мотивами. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности - как, какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

Второй компонент - **учебная задача**, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много конкретных задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения, причем этот способ оказывается осознанным в разной мере у разных учеников, и они допускают ошибки, решая аналогичные задачи. **Развивающее обучение** предполагает совместное "открытие" и формулирование детьми и учителем общего способа решения целого класса задач. В этом случае общий способ усваивается как образец и легче переносится на другие задачи данного класса, учебная работа становится более продуктивной, а ошибки встречаются не так часто и быстрее исчезают.

Примером учебной задачи может служить морфосемантический анализ на уроках русского языка. Ребенок должен установить связи между формой и значением слова. Для этого он усваивает общие способы действия со словом: нужно изменить слово; сравнить его с вновь образованным по форме и значению; выявить связь между изменениями формы и значения.

Учебные операции (третий компонент) входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности.

В приведенном выше примере операторным содержанием будут те конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи - найти корень, приставку, суффикс и окончание в заданных словах. Что

делает ученик, зная общий способ решения этих задач? Прежде всего, он изменяет слово так, чтобы получить его варианты формы (скажем, “лесной” - “лесная”, “лесные”, “лесному”), сравнивает их значения и выделяет окончания в исходном слове. Затем, изменяя слово, получает родственные (однокоренные) слова, проводит сравнение значений, выделяет корень и другие морфемы:

лес-н-ой - лесн-ая, лесн-ые лес-ник пере - лес-ок лес

Каждая учебная операция должна быть отработана. Программы развивающего обучения часто предусматривают поэтапную отработку по системе П.Я.Гальперина. Ученик, получив полную ориентировку в составе операций (включая определение последовательности своих действий), выполняет операции в материализованной форме, под контролем учителя. Научившись это делать практически безошибочно, он переходит к проговариванию и, наконец, на этапе сокращения состава операций, быстро решает задачу в уме, сообщая учителю готовый ответ.

Четвертый компонент - **контроль**. Первоначально учебную работу контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством преподавателя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю - важная и сложная педагогическая задача. Недостаточно контролировать работу только по конечному результату (верно или неверно выполнено задание). Ребенку необходим так называемый *пооперационный контроль* - за правильностью и полнотой выполнения операций, т.е. за процессом учебной деятельности. Научить ученика контролировать сам процесс своей учебной работы - значит, способствовать формированию такой психической функции, как внимание.

Последний этап контроля - **оценка**. Ее можно считать пятым компонентом структуры учебной деятельности. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться адекватно ее оценивать. При этом также недостаточно общей оценки - насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий - освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны. Последнее особенно трудно для младших школьников. Но и первая задача тоже оказывается нелегкой в этом возрасте, поскольку дети приходят в школу, как правило, с несколько завышенной самооценкой.

Учитель, оценивая работу учеников, не ограничивается выставлением отметки. Для развития саморегуляции детей важна не отметка как таковая, а содержательная оценка - объяснение, почему поставлена эта отметка, какие плюсы и минусы имеет ответ или письменная работа. Содержательно оценивая учебную деятельность, ее результаты и процесс, учитель задает определенные ориентиры - критерии оценки, которые должны быть усвоены детьми. Но у детей есть и свои критерии оценки. Как показала А.И.Липкина, младшие школьники высоко оценивают свою работу, если они потратили на нее много времени, вложили много сил,

старания, независимо от того, что они получили в результате. К работе других детей они относятся обычно более критически, чем к своей собственной. В связи с этим ученики учат оценивать не только свою работу, но и работу одноклассников по общим для всех критериям. Часто используются такие приемы, как взаимное рецензирование, коллективное обсуждение ответов и т.п. Эти приемы дают положительный эффект именно в начальной школе; начинать аналогичную работу в средних классах гораздо труднее, так как учебная деятельность еще недостаточно сформирована в этом оценочном звене, а подростки, ориентируясь больше на мнение сверстников, не принимают общие критерии оценки и способы ее использования с такой легкостью, как младшие школьники.

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 подготовительную 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 образцами и оценками, следованием правилам, общим для всех, приобретением научных понятий. Эти моменты, так же как и специфика учебной деятельности ребенка, влияют на развитие его психических функций, личностных образований и произвольного поведения.

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учебная деятельность. Учебная деятельность является общественной по своему содержанию в том плане, что сутью ее является целенаправленное усвоение социального опыта в определенной системе. Обучение направлено на получение общественно важного результата, отсюда и по смыслу является общественно-значимой.

Учебная деятельность: 1. Определяет всю систему жизненных отношений ребенка, формирует новую позицию к окружающему миру и к самому себе как к ученику; 2. Эта деятельность, которая осуществляется по осознанным правилам, требует подчинения и дальнейшего развития произвольности; 3. С поступлением в школу (Д.Б. Эльконин) принципиально меняется тип обучения (усвоение системы научных понятий); 4. Благодаря учебной деятельности происходит изменение самого ученика.

4. Развитие личности младшего школьника. Мотивационная сфера младшего школьника

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, как считает А.Н.Леонтьев, - ядро личности. Что же движет ребенком, какие желания у него возникают? В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, он хочет учиться. Причем учиться хорошо, отлично. Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, главное место занимает мотив получения высоких отметок. Высокие отметки для маленького ученика - источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родители, его ставят в пример другим детям, его особенно значительные успехи отмечают сладким пирогом и подарком, в зависимости от семейных традиций. Более того, в классе, где мнение учителя - не просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, высокие отметки и прочие оценки обеспечивают соответствующий статус.

Другие широкие социальные мотивы учения - долг, ответственность, необходимость получить образование ("быть грамотным", как говорят дети) и т.п. - тоже осознаются учениками, придают смысл их учебной работе. Но они остаются только "знаемыми", по выражению А.Н.Леонтьева. Вот отметка - реально действующий мотив; чтобы получить высокую отметку или похвалу, ребенок готов немедленно сесть заниматься и старательно выполнить все задание. Абстрактное для него понятие 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, и у детей, хорошо успевающих с 1-ого класса, они достаточно полно представлены в их мотивационных схемах.

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 3-му классу.

Широкие социальные мотивы соответствуют тем ценностным ориентациям, которые дети берут у взрослых, главным образом, усваивают в семье. Что самое ценное, значимое в школьной жизни? Первоклассников, проучившихся только одну четверть, спрашивали о том, что им нравится и что не нравится в школе. Будущие отличники с самого начала ценят учебное содержание и школьные правила: "Нравятся математика и русский, потому что там все интересно". "Нравятся уроки. Не нравится, что мальчики расстраивают Маргариту Павловну". "Нравится, что уроки задают". "Надо, чтобы все были хорошие, послушные". Будущие троечники и неуспевающие дали другие ответы: "Нравится, что в школе

бывают каникулы”. “Нравится продленка, там все играем, гуляем”. Начиная свою школьную жизнь, они еще не приобрели “взрослых” ценностей, не ориентируются на существенные стороны обучения.

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. Но хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные учебные предметы. Они ситуативно, на разных уроках, при изучении разного учебного материала дают всплески интереса, подъемы интеллектуальной активности.

Важный аспект познавательной мотивации - учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования. Если ребенок в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, - значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности. К сожалению, даже среди хорошо успевающих учеников крайне мало детей, имеющих учебно-познавательные мотивы.

Многие отстающие в учении школьники интеллектуально пассивны. Они проявляют интерес чаще всего к наиболее легким, неосновным дисциплинам, иногда - только к одной, скажем, к физкультуре или пению. Трудные, малопонятные учебные предметы, связанные с постоянно низкими оценками - русский язык и математика, - редко вызывают познавательный интерес. Но и эти интересы менее содержательны, чем у хорошо успевающих детей. Неуспевающие ученики ориентируются на процесс выполнения отдельных, частных действий и на протяжении всех лет обучения в начальной школе сохраняют склонность к облегченной учебной работе, механическому копированию действий учителя, следованию его указаниям. На уроках русского языка и даже математики их привлекает процесс выписывания слов, переписывание с книги, а не содержание упражнений, правил или математических примеров. Интерес к содержанию предмета обычно связан с новизной материала, сменой конкретных видов работы, наглядной стороной обучения и игровыми элементами урока.

Мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена **мотивация достижения успеха** - желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы (отметки и одобрения взрослых), все же ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки, тем самым способствуя формированию саморегуляции. Мотивация достижения успеха, наряду с познавательными интересами, - наиболее ценный мотив, ее следует отличать от престижной мотивации.

Престижная мотивация, менее распространенная, чем мотивация достижения, характерна для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает ученика учиться лучше одноклассников, выделиться среди них, быть первым. Если престижной мотивации соответствуют достаточно развитые способности, она становится мощным двигателем развития отличника, который будет на пределе своей работоспособности и трудолюбия добиваться наилучших учебных результатов. Индивидуализм, постоянное соперничество со способными сверстниками и пренебрежительное отношение к остальным искажают нравственную направленность личности таких детей. Кроме того, взрослея, они достигают высокой продуктивности деятельности, но оказываются не способными к творчеству: стремление все сделать лучше и быстрее других лишает их возможности творческих поисков, углубления в процесс решения проблемной задачи. Как показала Д.Б.Богоявленская в экспериментах со старшеклассниками, истинное творчество, нестандартность решений с соперничеством несовместимы.

Если же престижная мотивация сочетается со средними способностями, глубокая неуверенность в себе, обычно не осознаваемая ребенком, наряду с завышенным уровнем притязаний приводят к аффективным реакциям в ситуациях неуспеха.

У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается. Мотивация достижения успеха, а также мотив получения высокой оценки характерны для начала обучения в школе. Но и в это время в мотивации достижения отчетливо проявляется вторая тенденция - **мотивация избегания неудачи**. Дети стараются избежать “двойки” и тех последствий, которые влечет за собой низкая отметка, - недовольства учителя, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор и т.д.). Эта мотивационная тенденция интенсивно развивается на протяжении всего неуспешного обучения в начальных классах, и к окончанию начальной школы отстающие школьники чаще всего лишаются мотива достижения успеха и мотива получения высокой отметки (хотя продолжают рассчитывать на похвалу), а мотивация избегания неуспеха приобретает значительную силу. Она сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относится к учению из-за того, что у них преобладает этот мотив.

К этому времени у неуспевающих детей возникает и особая **компенсаторная мотивация**. Это побочные по отношению к учебной деятельности мотивы, позволяющие утвердиться в другой области - в занятиях спортом, музыкой, рисованием, в заботах о младших членах семьи и т.п. Когда потребность в самоутверждении удовлетворяется в какой-то сфере деятельности, низкая успеваемость не становится источником тяжелых переживаний ребенка.

7. Самосознание младшего школьника

Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы детей - центральная в младшем школьном возрасте. От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Непосредственно влияет школьная оценка и на становление самооценки. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, “двоечниками” и “троечниками”, хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по-существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка.

У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается *завышенная самооценка*. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях. Их самооценка развивается своеобразно. А.И.Липкина, изучая динамику самооценки в начальных классах, выявила следующую тенденцию.

Первоначально дети не соглашались с позицией отстающих, которая закрепляется за ними в 1-2-ом классах, стремятся сохранить высокую самооценку. Если им предложить оценить свою работу, например диктант или изложение, большинство оценит выполненное задание более высоким баллом, чем оно того заслуживает. При этом они ориентируются не столько на достигнутое, сколько на желаемое: “Надоело получать двойки. Хочу хотя бы тройку”. “Учительница мне никогда не ставит четыре, все тройки или двойки, я сам поставил себе четыре”. “Я же не хуже всех, у меня тоже может быть четыре”.

Нереализованная потребность выйти из числа отстающих, приобрести более высокий статус постепенно ослабевает. Количество отстающих в учении детей, считающих себя еще более слабыми, чем они есть на самом деле, возрастает почти в три раза от 1-ого к 4-ому классу. Самооценка, завышенная в начале обучения, резко снижается.

Как переживают такую тяжелую учебную ситуацию младшие школьники? У детей с заниженной или низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности. Снижает остроту этих переживаний *компенсаторная мотивация* - направленность не на учебную деятельность, а на другие виды занятий. Утверждаясь в посильных для него видах деятельности, ребенок приобретает неадекватно завышенную самооценку, имеющую компенсаторный характер.

Но даже в тех случаях, когда дети компенсируют свою низкую успеваемость успехами в других областях, “приглушенное” чувство неполноценности, ущербности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям. Полноценное развитие личности предполагает формирование чувства компетентности, которое Э.Эриксон считает

центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность - основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается. Интересно, что дети осознают важность компетентности именно в сфере обучения. По данным М.Э.Боцмановой и А.В.Захаровой, описывая качества наиболее популярных сверстников, младшие школьники указывают, в первую очередь, на ум и знания.

Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников (не просто поставить отметку, а дать соответствующие пояснения), не только обучить их единым принципам оценки, но и донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке. Они оценивают только конкретную работу, но не личность, не сравнивают детей между собой, не призывают всех подражать отличникам, ориентируют учеников на индивидуальные достижения - чтобы работа завтрашняя была лучше вчерашней. Они не захваливают хороших учеников, особенно тех, что достигают высоких результатов без особого труда. И, наоборот, поощряют малейшее продвижение в учении слабого, но старательного ребенка.

Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке не критичности и рано осознают свою исключительность. В семьях, где растут дети с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной (не обязательно очень низкой) самооценкой пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, - бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу. Родители таких детей включаются в их жизнь тогда, когда возникают конкретные проблемы, в частности с успеваемостью, а обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями.

Отношение к себе как к ученику в значительной мере определяются семейными ценностями. У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят родителей - поддержание престижа (разговоры дома вращаются вокруг вопроса: "А кто еще в классе получил пятерку?"), послушание ("Тебя сегодня не ругали?") и т.д. В самосознании маленького школьника смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты его школьной жизни ("В классе из окон не дует?" "Что вам давали на завтрак?"), или вообще

мало что волнует - школьная жизнь почти не обсуждается или обсуждается формально. Достаточно равнодушный вопрос: “Что было сегодня в школе?” - рано или поздно приведет к соответствующему ответу: “Нормально”, “Ничего особенного”. Как показала Г.А. Цукерман, ценности учения детей и их родителей полностью совпадают в 1-ом классе и расходятся к 4-ому классу.

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка - то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех и вместе с мамой или бабушкой переживают “четвертку” как трагедию. Их представления о будущем столь же оптимистичны: их ожидают эффектная внешность, незаурядная профессия, материальное благополучие и популярность. Приведем в качестве примера рассказы двух первоклассников, отвечавших на вопрос А.И.Липкиной: “Каким ты представляешь себя через 10-15 лет, когда ты будешь взрослым?”

Володя: “Я представляю себя высоким, ростом в два метра. Я буду широкоплечим. Я сконструирую новую машину и полечу с другом на Марс... О нас будут писать в газетах и везде будут наши портреты”. Ира: “У меня будут большие косы, я буду высокая и буду носить брючный костюм, как моя сестра. Я буду работать переводчицей и ездить по странам. В квартире у меня будет как во дворце. Чистота, красивая мебель, много картин, книг...”

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в настоящем, ни в будущем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения. Планы их будущей взрослой жизни просты и туманны. Наташа: “Я хочу хорошо работать. Не знаю еще, кем буду, но я хочу быть врачом, может быть детским врачом. Я очень люблю маленьких. Но я не знаю, сумею ли, надо же очень хорошо учиться, чтобы поступить в медицинский институт. Надо быть отличницей. Потом еще надо быть смелой. Я даже когда хорошо знаю урок, боюсь, когда меня вызывают”...

Если ребенок приходит в школу, принимая ценности и притязания родителей, то позже он в большей или меньшей мере начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников. Школа и семья - внешние факторы развития самосознания. Его становление зависит и от развития теоретического рефлексивного мышления ребенка. К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия и тем самым создаются новые возможности для формирования самооценки достижений и личностных качеств. Самооценка становится в целом более адекватной и дифференцированной, суждения о себе - более обоснованными. В то же время здесь наблюдаются значительные индивидуальные различия.

Следует особо подчеркнуть, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

Младший школьный возраст - начало школьной жизни. Вступая в него, ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, учебную мотивацию. Учебная деятельность становится для него ведущей. На протяжении этого периода у ребенка развивается теоретическое мышление; он получает новые знания, умения, навыки - создает необходимую базу для всего своего последующего обучения. Но значение учебной деятельности этим не исчерпывается: от ее результативности непосредственно зависит развитие личности младшего школьника. Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Статус отличника или неуспевающего отражается на самооценке ребенка, его самоуважении и самопринятии. Успешная работа, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности - нового аспекта самосознания, который, наряду с теоретическим рефлексивным мышлением, можно считать центральным новообразованием младшего школьного возраста. Если чувства компетентности в учебной деятельности не формируется, у ребенка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности; могут развиваться компенсаторные самооценка и мотивация.

(Курс Возрастная психология. Юнита 2. СГА, Разработано А.Абдурахмановым).

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАДАНИЕ N 4

Методика: Выявление особенностей учебных интересов младшего школьника

Цель: Определить преобладающие интересы в классе.

Инструкция испытуемому: "Внимательно прочитай все написанное и только после того, как прочтешь все до конца, подчеркни то, что соответствует твоим интересам или дополни анкету".

Анкета:

Какие учебные предметы тебя интересуют?

- 1.Русский язык (напиши почему).
 - 2.Казахский язык (напиши почему).
 - 3.Математика (напиши почему).
 - 4.Чтение (напиши почему).
 - 5.Природоведение (напиши почему)
 - 6.Труд (напиши почему).
 - 7.Рисование (напиши почему).
 - 8.Пение (напиши почему).
 - 9.Физкультура (напиши почему).
- Обработка данных.

Для обработки материала использовать таблицы 1,2,3.

Таблица 1.

Число опрашиваемы х учащихся	Общее число ответов	Направленность личности								
		рус	каз	матем	чтен	прир	тру д	рис	пен	Физ ра

100%

Примечание: Вычислить процентное соотношение, приняв за 100% общее число

Таблица 2

Число опрашиваемы х учащихся	Широта интересов	Число учащихся, которые указывают на интерес.				
		К одному предмету	К двум предмета м	К трем предмета м	К четырем предмета м	К пяти предмета м

100%

Примечание: Вычислить процентное соотношение, приняв общее число опрашиваемых учащихся за 100%.

Проанализировать полученные результаты, выявить:

1. Преобладающие в классе интересы к тому или иному предмету (выяснить причину)
2. Предметы, которые вызывают наименьший интерес у учащихся данного класса (дать анализ причин).

3. Широта интересов учащихся класса.

Таблица 3.

Число опрашиваемых учащихся	Причины возникновения интересов			Не указывают причину	Другие причины
	Влияние взр-х	Способност и (легко дается предмет)	Возможност и осуществле ния акт. Действий		

100 %

Примечание: Вычислить процентное соотношение, приняв за 100% общее число опрошенных учащихся

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАДАНИЕ N 5

Методика: Выявление мотивов учебной деятельности младших школьников

Цель: Определение мотивов учебной деятельности каждого учащегося класса.

Студенту необходимо самому провести в классе анкетирование, предупредив учащихся, что необходимо внимательно прочитать все

пункты анкеты и только после этого подчеркнуть те из них, которые соответствуют их стремлениям.

Анкету можно дополнить. Подписывать фамилию не надо.

Содержание анкеты:

1. Учусь потому, что на уроке интересно.
2. Учусь потому, что заставляют родители.
3. Учусь потому, что хочу больше знать.
4. Учусь для того, чтобы потом хорошо работать.
5. Учусь, чтобы доставить родителям радость.
6. Учусь, чтобы не отставать от родителей.
7. Учусь, чтобы не опозорить звездочку в классе.
8. Учусь потому, что в наше время нельзя быть незнающим.
9. Учусь потому, что нравится учиться.

Обработка данных: Для обработки данных использовать таблицу:\

Общее число ответов	Число ответов с мотивировкой								
	Нравится учиться	На уроке интересно	Заставляют родители	Хочу больше знать	Доставить радость родителям	Не отставать от товарищей	Не опозорить класс	В наше время нельзя быть	Хочу хорошо работать

Примечание: Вычислить процентное соотношение, приняв общее число ответов за 100%.

Выявить преобладающие мотивы и сопоставить с данными, имеющимися в психологической литературе. Сделать выводы о возможных педагогических воздействиях на учащихся для развития положительных мотивов учения.

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАДАНИЕ N 6

Методика: Как установить степень сформированности теоретического способа решения в целом

Цель: Выявить уровень сформированности теоретического способа решения задач у младших школьников.

Инструкция: " Дети, вам даны литы с условиями 22 задач. Посмотрите на них.

Первые 4 задачи простые: для их решения достаточно прочитать условие, подумать и написать имя только одного человека, того, кто по вашему мнению, будет самым веселым, самым сильным, самым быстрым из тех, о ком говорится в задаче.

Теперь посмотрите на задачи с 5 по 10. В них используются искусственные слова, бессмысленные буквосочетания они заменяют наши обыкновенные слова.

В задачах 5 и 6 бессмысленные сочетания (например, иаее) обозначают такие слова, как веселее, быстрее, сильнее и т.п. В 7 и 8 задачах искусственные слова заменяют обычные имена людей, а в задачах 9 и 10 они заменяют все.

Когда вы будете решать эти задачи (эти 6 задач), то можете в уме (про себя) вместо бессмысленных слов представить понятные, обычные слова. Но в ответах задач с 7 по 10 нужно писать бессмысленные слова, заменяющие имя человека.

Далее идут задачи 11 и 12. Эти задачи "сказочные", потому что в них про известных нам зверей рассказывается что-то странное, необычное. Эти задачи можно решить, пользуясь только теми сведениями о животных, которые даются в условии задач.

В задачах с 3 по 16 в ответе нужно написать одно имя, а в задачах в 17 и 18 - кто как считает правильным: либо одно имя, либо два.

В задачах 19 и 20 обязательно писать в ответе два имени, а в последующих двух задачах - три имени, даже если одно из имен повторяется.

Задачи:

1. Толя веселее, чем Катя. Катя веселее, чем Алик. Кто веселее всех?
2. Саша сильнее, чем Вера. Вера сильнее, чем Лиза. Кто слабее всех?
3. Миша темнее, чем Коля. Миша светлее, чем Вова. Кто темнее всех?
4. Вера тяжелее, чем Катя. Вера легче, чем Оля. Кто легче всех?
5. Катя иаее, чем Лиза. Лиза иаее, чем Лена. Кто иаее всех?
6. Коля тпрк, чем Дима. Дима тпрк, чем Боря. Кто тпрк всех?
7. Прсн веселее, чем Лдвк. Прсн печальнее, чем Квшр. Кто печальнее всех?
8. Вснг слабее, чем Рпгн. Вснг сильнее, чем Гщде. Кто слабее всех?
9. Мпрн умнее, чем Нврк. Нврк умнее, чем Спгв. Кто умнее всех?
10. Вшпф клмн, чем Двтс. Двтс клмн, чем Пнчб. Кто клмн всех?
11. Собака легче, чем жук. Собака тяжелее, чем слон. Кто легче всех?
12. Лошадь ниже, чем муха. Лошадь выше, чем жираф. Кто выше всех?
13. Попов на 68 лет младше, чем Бобров. Попов на 2 года старше, чем Семенов. Кто младше всех?
14. Уткин на 3 кг легче, чем Гусев. Уткин на 74 кг тяжелее, чем Комаров. Кто тяжелее всех?
15. Маша намного слабее, чем Лиза. Маша намного сильнее, чем Нина. Кто слабее всех?

16. Вера намного темнее, чем Люба. Вера намного темнее, чем Катя. Кто светлее всех?

17. Петя медлительнее, чем Коля. Вова быстрее, чем Петя. Кто быстрее?

18. Саша тяжелее, чем Миша. Дима легче, чем Саша. Кто легче?

19. Вера веселее, чем Катя и легче, чем Миша. Вера печальнее, чем Маша и тяжелее, чем Катя. Кто самый печальный и кто самый тяжелый?

20. Рита темнее, чем Лиза и младше, чем Нина. Рита светлее, чем Нина и старше, чем Лиза. Кто самый темный и кто самый молодой?

21. Юля веселее, чем Ася. Ася легче, чем Соня. Соня сильнее, чем Юля. Оля тяжелее чем Соня. Соня печальнее, чем Ася. Ася слабее, чем Юля. Кто самый веселый, самый легкий и самый сильный?

22. Толя темнее, чем Миша. Миша младше, чем Вова. Вова ниже, чем Толя. Толя старше, чем Вова. Вова светлее, чем Миша, Миша выше, чем Толя. Кто самый светлый, кто старше всех и кто самый высокий?

Обработка данных: Если ребенок решил только задачу N1 правильно, а остальные (даже вторую) неверно, то это говорит о том, что он не может в уме заменить данное отношение величин на обратное, т.е. отношение "больше" на отношение "меньше" или "веселее" на "печальнее" и т.п.

Когда правильно решены первая и вторая задачи, то это говорит о том, что ребенок может действовать в уме в минимальной степени, поскольку во второй задаче нужно заменить отношение на обратное лишь в конце рассуждения, когда уже ясно, кто "самый слабый".

Если ребенок успешно решает первые четыре задачи, можно сказать о неплохом развитии у него (относительно упомянутых выше детей) способности действовать в уме и анализировать условия задачи.

Неверное решение задач с бессмысленными словами есть скорее всего проявление слабого анализа условий, неумение выделить структурную общность этих задач с предыдущими. О недостаточном развитии анализа может свидетельствовать и неверное решение последующих трех пар задач. Это связано с тем, что дети действуют на основе непосредственного впечатления от их условий.

Если в ответ к задачам 17 и 18 ребенок написал только одно имя, то можно говорить, как правило, о недостаточно развитой рефлексии.

Отказ от решения или неверное решение последующих четырех задач (при условии правильного решения всех предыдущих) свидетельствует об относительно невысоком развитии действий в уме, поскольку именно при решении этих задач необходимо планировать ход и этапы своего рассуждения.

Успешное решение ребенком всех 22 задач позволяет говорить об относительно высоком уровне сформированности у него теоретического способа разрешения проблем, теоретического подхода к незнакомым ему проблемным ситуациям.

Самостоятельная работа по теме «Психология дошкольника»

1. Подготовьте письменное сообщение на тему Значение целенаправленного формирования сенсорных процессов для психического развития ребенка (А.В.Запорожец, В.П.Зинченко, Л.А.Венгер).
2. Подготовьте текст лекции для родителей и презентацию в программе Power Point на тему «Проблема сенсорного воспитания и овладения общественно-выработанными эталонами и мерами».
3. Подберите игры и упражнения, которые можно было бы порекомендовать родителям, желающим помочь своему ребенку подготовиться к систематическому обучению.
4. Подготовьте рекомендации для родителей по проблеме взаимодействия с ребенком в период кризиса 7 лет. Рекомендации оформите в виде буклета в программе Publisher.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2000. – 624 с.
2. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.- 286 с.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
4. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие / И.Ю. Кулагина. 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. –176с.
5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Высшее образование, 2004. – 464 с.
6. Психология человека от рождения до смерти; Младенчество, детство, юность, взрослость, старость/ В.А. Аверин, Ж.К. Дандарова, А.А. Деркач; Под ред. А.А. Реана. — СПб.; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК: Олма-Пресс, 2002. — 656 с.
7. Рыбалко, Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учеб. пособие / Е. Ф. Рыбалко . – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 252 с.

«Психологические особенности младшего школьника»

1. Разработайте ситуационную задачу по проблеме адаптации ребенка к обучению в школе и предложите ее разрешение.
2. Сформулируйте рекомендации педагогу по социально-педагогическому управлению адаптацией ребенка к обучению в школе. Рекомендации оформите в виде буклета в программе Publisher.
3. Разработайте ситуационную задачу по проблеме формирования положительной мотивации учения в начальной школе и предложите ее разрешение.
4. Сформулируйте содержание педагогических рекомендаций родителям учащегося 3 или 4 класса по проблеме адаптации к основной школе. Рекомендации оформите в виде буклета в программе Publisher.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.:Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2000. – 624 с.
2. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка /Сб. метод. материалов для администраторов, педагогов и школьных психологов / М.Р. Битянова. – М.: Педагогический поиск, 1997. – 145 с.
3. Вильчинская, Т. П. Психологические проблемы дезадаптации детей младшего школьного возраста./Т. П. Вильчинская, — М.: МОСУ, 2000. —27с.
4. Волков, Г. А. Младший школьник. Как помочь ему учиться / Г.А. Волков. – М. Академ. Проект, 2004. – 144 с.
5. Волков, Б.С. Готовим ребенка к школе / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
6. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Академический проект, 2000. – 184 с.
7. Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С.А. Беличева, И.А. Коробейникова. Научно-методическое пособие для школьных психологов. М.: Редакционно-издательский центр «Социальное здоровье России», 1993 –127 с.
8. Истратова, О.Н. Справочник психолога начальной школы: Психологическая готовность к школьному обучению; Адаптация детей к школе; Психодиагностика младшего школьника и др. / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – М.: Феникс, 2008. – 443 с.

9. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы / Н.П. Капустин. – М.: Академия, 2001. – 216 с.
10. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
11. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
12. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
13. Палагина, Н. Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие / Н.Н. Палагина – М.: МПСИ, 2005. – 287 с.
14. Психология дошкольника: Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2000. – 408 с.
15. Рогов, Е.М. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., 1999 – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста / Е.М. Рогов. – 384 с.
16. Цукерман, Г.А. Введение в школьную жизнь: программа адаптации детей к школе / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова. – М.: Генезис, 2003. – 128 с.

Лекция № 8 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

- 1. Анатомо-физиологические и психологические предпосылки перехода к подростковому возрасту**
- 2. Проблема кризиса подросткового возраста**
- 3. Общая характеристика особенностей общения подростка**
- 4. Общение подростка со значимыми взрослыми**
- 5. Общение подростка со сверстниками**
- 6. Динамика самосознания в отрочестве**

Анатомо-физиологические особенности Если младший школьный возраст является периодом относительно спокойного анатомо-физиологического созревания организма ребенка, развития его психических процессов, становления характера и направленности, то средний школьный возраст - подростковый есть возраст бурного, неравномерного роста ребенка во всех отношениях. Этот период считают переломным, переходным от детства к взрослому состоянию. Самым важным фактором физиологического развития подросткового возраста является половое созревание. Он начинается у девочек раньше, в 11-12 лет, и заканчивается к 12-14 годам. У мальчиков соответственно 12-13 лет и 15-16 лет. Следует иметь в виду, что межиндивидуальные различия, в этом отношении, велики.

Важная задача взросления подростка – психологическое совладание с собственным телесным и сексуальным созреванием. Подросток впервые осознает ограниченную способность контролировать и регулировать происходящие в нем физиологические изменения (рост тела, увеличение массы тела, появление вторичных половых признаков и др.). Тесная взаимосвязь биологических и психологических изменений во многом определяет специфику данного возрастного периода. Объяснение многих психологических проблем и сложностей, с которыми сталкивается подросток, невозможно без знания физиологических и биологических изменений, происходящих в его организме.

Пубертатный кризис, наступающий в подростковом возрасте, подразумевает биологические и физиологические изменения, связанные с развитием соматических и половых функций. О нем свидетельствуют первая менструация (менархе) или соответственно эякуляция. Правда, пограничный характер этих признаков относителен, поскольку изменения, свойственные половому созреванию, начинаются еще до их появления.

Биологические изменения, связанные с половым созреванием, закладывают основу всех последующих процессов развития. Наиболее очевидные сдвиги касаются роста и пропорций тела. Происходящие изменения регулируются гормонально. Эндокринная перестройка, с одной стороны, готовит переход к половой зрелости, а с другой – обеспечивает значительные функциональные и морфологические изменения самых различных систем органов.

Внешние признаки полового созревания – важные ориентиры, позволяющие оценить его протекание, хотя влияние различных факторов может привести к заметному разбояю во внешних показателях.

Социальная ситуация развития Подросток включается в новую систему взаимоотношений - общение со сверстниками и взрослыми. Меняется положение подростка в связи с усложнением учебной программы, изменением форм учебной деятельности, дифференциацией дисциплин. Подросток должен устанавливать отношения со многими учителями, учитывать особенности их личности и требований.

Все большую роль в изменении социальной ситуации развития подростка играют коллективы разного рода. На первый план выступает коллектив класса, который выдвигает свои требования. Именно через коллектив расширяется сфера общения подростка, благодаря коллективу формируются определенные мотивы деятельности и поведения. Возрастает ценность друга, подросток включается в систему новых отношений, появляется потребность в общении со сверстниками и самоутверждении.

Общая характеристика особенностей общения подростка

Отечественный психолог Д.Б.Эльконин выявил, что психологический облик подростка определяется тем, в какую ведущую деятельность включает их взрослое сообщество. По данным клинических исследований, проведенных Т.В.Драгуновой, 11-12 лет - это время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка. Той точкой опоры, обнаружение которой приводит к перевороту всего внутреннего мира подростка, является, по мысли Д.Б.Эльконина, ориентировка на себя как основное условие решения всех жизненных задач, в том числе и задач из школьных учебников. При решении каких задач человек в возрасте 11-12 лет в первую очередь выделяет важнейшие из всех условий - себя, свои качества, умения, пристрастия? При решении задач, связанных с построением отношений с другими людьми.

Открытая и исследованная в младшем школьном возрасте ситуация всеобщего равенства перед общими законами математики, гармонии, орфографии, развившаяся за годы начального обучения способность усваивать принципы, образцы, эталоны действия взрослых имеют тенденцию распространяться за рамки школьных предметов. Самая доступная для детей область приложения их новых способностей - это их собственная практика взаимоотношений с другими людьми.

В тончайшем клиническом исследовании Д.Б.Эльконину и его сотрудникам удалось показать, что именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, конфликты, выяснение отношений, смена компании) выделяется в относительно самостоятельную область жизни. Подростку удается развернуть новую ведущую деятельность – интимно-личностное общение (Д.Б.Эльконин), - предметом которой являются способы построения человеческих отношений в любой совместной деятельности.

Умение адекватно строить интимно-личностное общение зависит, прежде всего, от развития социального интеллекта подростка. **Социальным интеллектом** называется тот “инструмент” психики, который обеспечивает человеку ориентацию в социальной действительности. По мере развития социального интеллекта ориентация на внешние, несущественные, чисто поведенческие характеристики поступков сменяется ориентацией на внутренние, не всегда осознаваемые мотивы поступков.

Роберт Селман, выделивший четыре основных этапа развития социального интеллекта, отвел подростковому возрасту третий этап развития. С 10-12 лет начинается понимание взаимозависимости, взаимообусловленности разных, подчас противоположных целей поведения отдельных людей; представление о человеческом взаимодействии структурируется, выстраивается в систему. В области близких дружеских отношений осуществляется взаимный обмен личностно значимыми содержаниями. Отношения в группе сверстников

строятся по типу гомогенной группы, а отношения с родителями переходят на уровень личной ответственности.

Другой отечественный психолог В.И.Слободчиков, создавший периодизацию развития человека как последовательность стадий освоения новой общности, определяет, что на стадии отрочества партнером подростка становится **общественный взрослый**, т.е. человек, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в учителе, мастере, наставнике, вместе с которым растущий человек осваивает правила, понятия, принципы деятельности во всех сферах общественного сознания - в науке, искусстве, религии, праве, морали. Именно на этой ступени человек впервые осознает себя автором собственной биографии. Эту ступень развития субъекта человеческих общностей В.И.Слободчиков назвал ступенью персонализации, акцентируя момент принятия персональной ответственности за свое будущее.

Общение подростка со сверстниками

Как было отмечено выше, общение в подростковом возрасте претерпевает значительный качественный перелом по сравнению с общением младших школьников. Первостепенное значение приобретает общение со сверстниками. Общаясь с друзьями, младшие подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других, активно, самостоятельно занимаются самовоспитанием.

Из специфических особенностей общения подростков отечественные психологи выделяют то, что внешние проявления коммуникативного поведения весьма противоречивы. С одной стороны, в общении с товарищами подростки проявляют стремление во что бы то ни стало быть такими же, как все, с другой – желание выделиться, отличиться любой ценой; с одной стороны - стремление заслужить уважение и авторитет товарищей, с другой - бравирование собственными недостатками. Страстное желание иметь верного друга сосуществует у подростков с лихорадочной сменой приятелей, способностью моментально очаровываться и столь же быстро разочаровываться в бывших друзьях.

В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость.

В дружеских отношениях подростки крайне избирательны. Но их круг общения не ограничивается близкими друзьями, напротив, он становится гораздо шире, чем в предыдущих возрастах. У детей в это время появляется много знакомых и, что еще более важно, образуются неформальные группы или компании. Подростков может объединять в группу не только взаимная симпатия, но и общие интересы, занятия, способы развлечений, место проведения свободного времени. То, что

получает от группы подросток и что он может ей дать, зависит от уровня развития группы, в которую он входит.

Л.И. Уманский выделил следующие критерии развития малой группы: 1) единство целей, мотивов, ценностных ориентаций членов группы, определяющее ее нравственную направленность; 2) организационное единство; 3) групповая подготовленность в определенной сфере деятельности; 4) психологическое единство. Диффузная группа, имеющая самый низкий уровень развития, существует только формально и не обладает ни одной из этих характеристик. Примером может служить класс в новой школе, набранный из детей, еще не знающих как следует друг друга. Более развитая группа - ассоциация, она имеет общую цель и структуру. Группе-кооперации присуще единство целей и деятельности, здесь есть групповой опыт и подготовленность.

Наиболее развитые группы — корпорация и коллектив. Они отвечают всем критериям, приведенным выше; разница между ними заключается в нравственной направленности. Для корпорации характерны групповой эгоизм и индивидуализм, противопоставление себя другим группам. Такая замкнутая группа, сплоченная общими интересами, даже будучи высокоинтеллектуальной, всегда отчужденна, несколько враждебна по отношению к другим детям. Наоборот, коллектив более открыт и доброжелателен к тем, кто в него не входит. Ему не свойственны проявления отгороженности, кастовости, группового эгоизма. В коллективе преобладают отношения взаимопомощи и взаимопонимания, благодаря чему эффективнее, чем в других группах, решаются общие задачи, а трудности не вызывают дезорганизованности. Эмоциональная совместимость членов коллектива позволяет создать в группе благоприятную психологическую атмосферу.

Если подросток попадает в группу с достаточно высоким уровнем социального развития, это благотворно отражается на развитии его личности. При неудовлетворенности внутригрупповыми отношениями он ищет себе другую группу, более соответствующую его запросам. Психологическое состояние подростка в разных группах может быть различным. Для него важно иметь референтную группу, ценности которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется. Входить в любую группу, готовую его принять, недостаточно. Кроме того, не всех подростков принимают в группы, часть из них оказывается изолированной. Это обычно неуверенные в себе, замкнутые, нервные дети и дети излишне агрессивные, заносчивые, требующие к себе особого внимания, равнодушные к общим делам и успехам группы.

Общение подростка со значимыми взрослыми

В общении со взрослыми подростки, с одной стороны, сохраняют черты, которые были им присущи в младшем школьном возрасте: потребность в поддержке, авторитетность взрослого, не критичность в подражании некоторым проявлениям взрослых, с другой - появляются новые черты, вступающие в противоречие со старыми — стремление к

независимости, к уважительному и серьезному отношению со стороны взрослых к личной жизни и правам подростка. Противоречивость, мозаичность общения подростков отражают неоднозначность, рассогласованность характера их отношений со значимыми людьми.

Форма и содержание взаимоотношений подростка со значимыми взрослыми людьми в большей степени зависит от того, насколько гибко способны изменить ролевые позиции близкие взрослые. Если взрослые меняют систему взаимоотношений с подростком, учитывая появившееся у него чувство взрослости, тогда эти отношения строятся на этой новой основе без каких-либо негативных кризисов. В этом случае взрослый может значительно облегчить подростку поиск его места в системе новых, складывающихся взаимоотношений, помочь оценить свои способности и возможности, лучше познать себя. Совместная деятельность, общее времяпрепровождение помогают подростку по-новому узнать сотруidничающих с ним взрослых. В результате создаются более глубокие эмоциональные и духовные контакты, поддерживающие подростка в жизни.

Если же близкие взрослые не сумели вовремя скорректировать свое отношение к подростку, тогда подростки начинают оказывать сопротивление по отношению к ранее выполняемым требованиям со стороны взрослых, активнее отстаивать свои права на самостоятельность, отождествляемую в их понимании со взрослостью. Они болезненно реагируют на реальные или кажущиеся ущемления своих прав, пытаются ограничить претензии взрослых по отношению к себе.

Общение подростка во многом обусловливается изменчивостью его настроения. На протяжении небольшого промежутка времени оно может меняться на прямо противоположное. Изменчивость настроений ведет к неадекватности реакций подростка. Так, реакция эмансипации, проявляющаяся в стремлении высвободиться из-под опеки старших, может принимать под влиянием момента такие крайние формы выражения, как побеги из дома.

Неустойчивость подростка, неумение оказать сопротивление давлению со стороны взрослых зачастую ведут к “уходам” из ситуации. Поведение подростка также в определенной степени характеризуется детскими реакциями. При чрезмерных ожиданиях от подростка, связанных с непосильными для него нагрузками, или при уменьшении внимания со стороны близких может следовать реакция оппозиции, характеризующаяся тем, что он разными способами пытается вернуть внимание, переключить его с кого-то другого на себя.

Характерными для подросткового возраста являются имитации чье-либо поведения. Чаще имитируется поведение значимого взрослого, достигшего определенного успеха, причем в первую очередь обращается внимание на внешнюю сторону. При недостаточной критичности и несамостоятельности в суждениях такой образец для подражания может оказать негативное влияние на поведение подростка. Сравнительно редко

проявляется у подростков отрицательная имитация, когда определенный человек выбирается в качестве отрицательного образца.

Слабость и неудачливость в какой-то одной области подросток стремится компенсировать успехами в другой. Причем сравнительно часто встречаются формы гиперкомпенсации, когда для самореализации выбирается область деятельности, представляющая наибольшие трудности.

Общение со значимыми людьми является источником возникновения различных переживаний. Негативные переживания, возникающие при общении подростка с одними людьми, могут компенсироваться позитивными переживаниями, возникающими в ходе общения с другими. Вероятность возникновения невротического расстройства у подростка возрастает, если у него нет возможности для компенсаторного общения или если он ее получает в асоциальной среде.

В подростковом возрасте совершается одно из важнейших событий детства - преодоление слияния и появление критичности к собственной семье с целью обретения более широкой идентичности со своей страной, человечеством в целом и пр.

Рассмотрим реакции на взросление подростка в основных типах семей, выделяемых А.И.Захаровым:

1. Семья с высокой рефлексией и ответственностью понимает, что ребенок взрослеет и что с этим надо считаться, изменяя стиль взаимоотношений. К подростку начинают относиться с учетом появившегося у него чувства взрослости. Не навязывая своего внимания, родители выражают готовность обсудить его проблемы. Взрослые из хорошо рефлексирующих семей выражают готовность к сотрудничеству с подростком. Главное в такой семье - сохранение столь желанного для отрочества чувства самоуважения.

2. Семья отчужденная, в которой к подростку относятся так же, как и в детстве, - им мало интересуются, избегают общения с ним и держатся от него на расстоянии. Отчужденные родители уже сделали свой вклад в развитие характера своего ребенка: он или тоже стал носителем отчужденных форм поведения и обладателем отчужденной души, или у него сложился горький комплекс собственной неполноценности.

3. Семья авторитарная по сложившимся стереотипам продолжает предъявлять подростку те же жесткие требования, что и в детстве. Обычно, если это было принято ранее, здесь продолжают применять и физические наказания (в детстве - шлепали, теперь могут "врезать"). В авторитарной семье подросток так же одинок, несчастен и неуверен в себе, как и в детстве.

4. Семья с попустительским отношением. В такой семье продолжает господствовать принцип вседозволенности: подросток уже давно освоил способы манипулирования родителями. Эгоизм и сопутствующая ему конфликтность - основные характеристики характера подростков из таких семей. Здесь подросток несчастлив вдвойне: сам по себе возраст - уже

кризис личностного развития плюс еще недостатки, сформированные в его личностной позиции отношениями вседозволенности, чего ему никогда не предложит действительная жизнь.

5. Семья гиперопекающая. Подросток в такой семье вырос под пристальным вниманием и заботой родителей, у которых масса своих внутренних проблем, возникающих по большей части на основе личных трагедий и комплексов. С подростком родители по-прежнему не расстаются, опекают его не только извне, но стремятся завладеть и его душевными переживаниями. Здесь подросток, как и в детстве, не уверен в себе. В случае необходимости он не может дать отпор, но и не может сам построить позитивные отношения.

Описанные стили отношений к подростку демонстрируют лишь тенденции условий развития личности в отрочестве. В семье может быть одновременно множество разнообразных стилей общения, обусловленных неоднородностью культурных уровней ее членов (дедушек, бабушек, родителей, других родственников). Подросток может стремиться к идентификации со своими родителями, но может занимать и отчужденную позицию.

Новообразования возраста Основные новообразования связаны с общественно-полезной деятельностью. Именно эта деятельность позволяет удовлетворить потребность подростка в общении со сверстниками.

Одним из центральных психологических новообразований возраста является чувство взрослости, потребность быть и считаться взрослым.

Теории подросткового возраста, которые пытаются объяснить психологию подростка исходя только из внешних по отношению к психическому развитию факторов, являются недостаточно адекватными. Факторы и биологического, и социального порядка не определяют развитие прямо. Они включаются в сам процесс развития, становясь внутренними компонентами возникающих при этом психологических новообразований. С этой точки зрения, никакая теория подросткового возраста не может быть построена на основе учета какого-либо одного фактора. Подростковый возраст, по словам Л.С.Выготского, не может быть охвачен одной формулой. Для этого должны быть изучены внутренние движущие силы и противоречия, присущие данному этапу психического развития, и проанализировано то центральное системное новообразование, которое выполняет интегративную функцию и позволяет понять весь симптомокомплекс подросткового возраста, природу происходящего здесь кризиса и его феноменологию.

Уже в самом лингвистическом значении слова “подросток”, происходящего от латинского глагола *adolescere* - расти, созреть, продвигаться вперед, выходить из опеки, становиться совершеннолетним – содержится квинтэссенция особенностей развития десяти-пятнадцатилетнего ребенка, устремленного к приобретению самостоятельности, социальной зрелости, нахождению своего места в

жизни. Виднейший исследователь возрастного развития Л.И.Божович связывает кризис подросткового возраста с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию. Депривация указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста.

Новообразованием критической фазы подросткового возраста, ярким свидетельством того, что отрочество началось, является так называемое “чувство взрослости” - особая форма отроческого самосознания. Заметим, что этот психологический симптом начала подросткового возраста не совпадает во времени с физиологическими симптомами: чувство взрослости может возникнуть много раньше полового созревания. **Чувство взрослости**, по определению Д.Б.Эльконина, есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность.

Виды взрослости выделены и изучены Т.В.Драгуновой. Они многообразны:

1. Подражание внешним признакам взрослости – курение, игра в карты, употребление спиртного, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и причёске, косметика и др. Это самые легкие способы достижения взрослости и самые опасные. Подражание особому стилю веселой, легкой жизни социологи и юристы называют “низкой культурой досуга”, при этом познавательные интересы утрачиваются и складывается специфическая установка весело провести время с соответствующими ей жизненными ценностями.

2. Равнение подростков-мальчиков на качества “настоящего мужчины”. Это сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т.п. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые веками считались мужскими.

3. Социальная зрелость. Она возникает в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника взрослого. Обычно это наблюдается в семьях, переживающих трудности, там фактически подросток занимает положение взрослого. Здесь забота о близких, благополучие их принимает характер пожизненной ценности.

4. Интеллектуальная взрослость. Она выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы. Значительный объем знаний у подростка – это

результат самостоятельной работы. Учение приобретает у таких школьников личный смысл и превращается в самообразование.

Другой выдающийся возрастной психолог Э.Эриксон, создавший возрастную периодизацию жизненного цикла человека, в качестве основного новообразования подросткового возраста определил **идентичность** – субъективное чувство непрерывной самотождественности. Отрочество в концепции Эриксона занимает особое место именно потому, что работа по поиску самотождественности (основной и пожизненный труд души) становится в этом возрасте центральным событием. На каждом возрастном этапе человек прямо или косвенно, но постоянно и очень настойчиво спрашивает себя и ближних: “Кто я? Какой я? Зачем я?”. Задача подросткового возраста – интегрировать все предыдущие ответы в целостную картину самосознания. Если этот синтез происходит, то прежний относительно пассивный, преимущественно бессознательный процесс идентификации себя с теми жизненными обстоятельствами, в которые человек попадает не по собственному выбору (семья, школа, соседи и т.д.), приобретает качественно иной характер. Именно в этот период – в подростковом возрасте – возможно начало сознательного, намеренного, творческого строительства себя и своих жизненных обстоятельств.

Э.Эриксон выделил четыре основных типа развития неадекватной идентификации:

1. Уход от близких взаимоотношений, обусловленный страхом потери собственной идентичности. Избегание слишком тесных межличностных взаимоотношений приводит к формализации, стереотипизации контактов, недоразвитости средств интимно-личностного общения, изоляции.

2. Размывание времени. В этом случае подросток обнаруживает неспособность (упорное нежелание) строить планы на будущее и избегает взросления. Боязнь перемен, неверие в возможность изменения к лучшему, осложняются для таких подростков тревожным предчувствием неизбежности перемен.

3. Размывание способности к продуктивной работе отмечается у подростков, избегающих вовлеченности. Защищая свою неустойчивую идентичность, они боятся “отдаться” деятельности и потому неуспешны в ней. Эта защита выражается в том, что подросток не может найти в себе сил заняться делами и жалуется на неспособность сосредоточить свое внимание.

4. Негативная идентичность – презрительное, враждебное отношение к занятиям и ценностям, которыми дорожат в семье и ближайшем окружении подростка, попытки найти идентичность, прямо противоположную той, которую предпочитают для своего ребенка ближние.

Не менее опасен и для дальнейшего развития идентичности, и для здоровья общества прямо противоположный тип идентичности, описанный

последователем Эриксона Джеймсом Марсиа. Это **предопределенная идентичность** – некритичное принятие ценностей семьи, общества, религиозной группы и др. Уход от самого поиска себя порождает крайне нежелательный, ригидный, консервативный, нерассуждающий склад личности, становящейся легкой жертвой любых социальных авантюристов. Гитлерюгенд и пионерская организация пытались формировать именно этот тип идентификации, а Павлик Морозов стал незабвенным образцом успешности подобных начинаний. Опасность какой бы то ни было предопределенной (за подростка сделанной) идентификации – национальной, идеологической, религиозной, классовой – это главная опасность для становления самостоятельно мыслящего, ответственного поколения.

Другое важное явление, определяющее формирование самосознания подростка, - эгоцентризм. Давид Эткинд экспериментально показал поведенческие основания подросткового эгоцентризма. Подростки преодолевают “житейский” наивный эгоцентризм детей более младшего возраста, которые собственную точку зрения считают единственно возможной по той простой причине, что не отличают свой взгляд на некий факт от самого факта и не ведают о существовании, возможности посмотреть на этот же факт иначе. Подростки же, напротив, захвачены открывшимся им разнообразием точек зрения на один весьма увлекательный факт – факт собственного уникально-неповторимого существования. Но при этом подростки впадают в новую форму поглощенности собственной точкой зрения. Они столь интенсивно себя анализируют и оценивают, что легко поддаются иллюзии, будто их непрерывно оценивают все окружающие. Д.Эткинд показывает, что подростки как бы театрализуют собственную жизнь: они все время вычисляют и учитывают воображаемые реакции на их поведение, внешность, образ чувств и мыслей со стороны некой воображаемой ими аудитории. При этом друг друга они замечают мало, ибо роль обозреваемого для них более значима, чем роль обозревателя. Смягчение, угасание подросткового эгоцентризма происходит по мере развития близких, непосредственно-личностных отношений со сверстниками, делящимися друг с другом своими переживаниями, оценками и демонстрирующими саму возможность взаимопонимания.

В подростковом возрасте происходит расширение жизненного пространства ребенка как в географическом смысле (интерес к путешествиям и т.п.), так и в смысле расширения социального окружения (большое количество групп, куда включен подросток, появление у него интереса к литературе, политике, экономике и т.д.). Но самая существенная трансформация жизненного пространства происходит во временном измерении. Впервые появляется будущее как психологический детерминант личности. С возрастом жизненная перспектива увеличивается, и это становится одним из фундаментальнейших фактов развития личности.

Подростковый этап - период наиболее серьезных изменений во временной перспективе. Эти изменения отчасти можно охарактеризовать как изменения масштаба: вместо дней, недель и месяцев теперь оперируют годами. Но более значительные изменения происходят в способе структурирования временной перспективы, что проявляется в дифференциации будущих реальных и идеальных целей. Смутные представления о будущем сменяют более или менее четкие решения о подготовке к будущим занятиям. Другими словами, у индивида формируется жизненный план. Структурируя временную перспективу, этот план принимает в расчет не только идеальные цели и ценности, но и их осуществимость. Планирование взрослого происходит так же, но ситуация подростка особенна, поскольку ему приходится структурировать временную перспективу, которая выросла и ему незнакома. Подросток находится в положении **маргинальной личности** - личности, принадлежащей двум культурам. Он не хочет больше принадлежать сообществу детей и в то же время знает, что он еще не взрослый. Как описывает К.Левин, характерными чертами поведения маргинальной личности являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам.

Потребность в самоутверждении, завоевать особое положение в коллективе.

Подростковый возраст является сензитивным к формированию моральных норм, укреплению морального сознания личности.

Психическое развитие подростка связано с таким новообразованием личности как самосознание. Познание своих личностных свойств, а не познавательных как у дошкольников помогает установить дружеские отношения. Как в зеркало, вглядываясь в других, человек познает себя. Интерес к внутреннему миру другого человека.

Динамика самосознания в отрочестве

Наиболее выпукло особенности стадияльного развития личности подростка прослеживаются через изменение структур самосознания, находящихся в неразрывном единстве трех сторон: когнитивной (самопознания), эмоциональной (отношение к себе) и регулятивной, интегральным продуктом которых выступает образ “Я”.

Типичная картина поуровневых изменений такого компонента самосознания как самооценка подростка показана в исследованиях, проведенных под руководством Д.И.Фельдштейна. На первой стадии подросткового возраста (в 10-11 лет) ребенку свойственно весьма своеобразное отношение к себе (принятие себя). Около 34% мальчиков и 26% девочек дают себе полностью отрицательные характеристики. В

ответах этих детей ощущается недоумение, растерянность, они как бы не узнают сами себя. Вместе с такими подростками, у которых кризис самооценки проходит очень остро, есть немало 10-11-летних детей (около 70%), отмечающих в себе не только отрицательные, но и положительные черты. Однако и в этих случаях обращает на себя внимание явное преобладание в оценках отрицательных черт и форм поведения. Некоторые подростки особо подчеркивают, что недостатков у них много, а нравится в себе “только одно”. Таким образом, характеристикам младших подростков присущ отрицательный эмоциональный фон. При этом дети обнаруживают острую потребность в самооценке и в то же время переживают неумение оценить себя.

На второй стадии подросткового периода, в 12-13 лет, наряду с общим принятием себя сохраняется и ситуативно отрицательное отношение ребенка к себе, зависящее от оценок окружающих, прежде всего сверстников. В то же время критическое отношение подростка к себе, переживание недовольства собой сопровождается актуализацией потребности в самоуважении, общем положительном отношении к себе как личности.

На третьей стадии этого возраста, в 14-15 лет, возникает “оперативная самооценка”, определяющая отношение подростка к себе в настоящее время. Эта самооценка основывается на сопоставлении подростком своих личностных особенностей, форм поведения с определенными нормами, которые выступают для него как идеальные формы его личности.

Другим важным механизмом самосознания является **личностная рефлексия**, представляющая собой форму осознания подростком как своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей. Как показывают исследования Н.И.Гуткиной, на первой стадии подросткового возраста предметом рефлексивного ожидания выступают в основном отдельные поступки детей. На второй стадии, в 12-13 лет, главным становится рассмотрение черт своего характера и особенностей взаимоотношений с людьми. В это время личностная рефлексия своеобразно трансформируется и превращается в серьезный стимул для самовоспитания подростка. В структуре личностной рефлексии на третьей стадии данного периода, в 14-15 лет, существенно возрастает критичность детей по отношению к себе, что типично для 15% подростков.

В конце подросткового возраста, на границе с ранней юностью, представления о себе стабилизируются и образуют целостную систему – “Я-концепцию”. У части подростков “Я-концепция” может формироваться позже, в старшем школьном возрасте. Но в любом случае – это важнейший этап в развитии самосознания. В отечественной психологии под **Я-концепцией** понимается относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений подростка о самом себе, на основе которой он строит свои взаимоотношения с другими людьми и относится к себе. Ее составляющие: **реальное Я** (представление о себе в настоящем времени), **идеальное Я**

(то, каким субъект, по его мнению, должен был бы стать, ориентируясь на моральные нормы), **динамическое Я** (то, каким субъект намерен стать), **фантастическое Я** (то, каким субъект желал бы стать, если бы это оказалось возможным) и др.

Образы “Я”, которые создает в своем сознании подросток, разнообразны – они отражают все богатство его жизни. Познание себя, своих различных качеств приводит к формированию когнитивного (познавательного) компонента “Я-концепции”. С ним связаны еще два – оценочный и поведенческий. Для подростка важно не только знать, какой он есть на самом деле, но и насколько значимы его индивидуальные особенности. Оценка своих качеств зависит от системы ценностей, сложившихся, главным образом, благодаря влиянию семьи и сверстников. Разные подростки поэтому по-разному переживают отсутствие тех или иных качеств (красоты, блестящего интеллекта или физической силы). Кроме того, представления о себе должен соответствовать определенный стиль поведения.

Подросток – еще не цельная зрелая личность. Отдельные его черты обычно диссонируют, сочетание разных образов “Я” негармонично. Как пишет И.С.Кон, “образ Я” утрачивает в этот период свою целостность, индивид особенно остро ощущает противоречивость, неупорядоченность своего “Я”, что обусловлено как неопределенностью уровня притязаний, так и трудностями переориентации с внешней оценки на самооценку. Действительно, важнейшей особенностью подростков является постепенный отход от их прямого копирования оценок взрослых в самооценке, все большая опора на внутренние критерии. Так, в исследовании Г.А.Собиевой обнаружено, что дети 12-13 лет дают себе оценки, в 47% случаев отличные от оценок окружающих людей, в то время как у детей 10 лет самооценки расходятся с оценками других людей в 30%, а у школьников 14 лет – в 40% случаев.

Неустойчивость, подвижность всей душевной жизни в начале и середине подросткового возраста (по оценкам различных авторов это 12 – 14 лет) приводят к изменчивости представлений о себе. Когда же образ “Я” достаточно стабилизировался, а оценка значимого человека или поступок самого ребенка ему противоречит, часто включаются механизмы психологической защиты.

При высоком уровне притязаний и недостаточном осознании своих возможностей идеальное “Я” может слишком сильно отличаться от реального. Тогда переживаемый подростком разрыв между идеальным образом и действительным своим положением приводит к неуверенности в себе, что внешне может выражаться в обидчивости, упрямстве, агрессивности. Когда идеальный образ представляется достижимым, он побуждает к самовоспитанию. Подростки не только мечтают о том, какими они будут в ближайшем будущем, но и стремятся развить в себе желательные качества. Некоторые подростки разрабатывают целые программы самосовершенствования.

Неблагоприятная “Я – концепция” (слабая вера в себя, боязнь получить отказ, низкая вера в себя), возникнув, приводит к дальнейшим нарушениям поведения. Х.Ремшмидт указывает следующие воздействия неблагоприятной “Я-концепции”:

1) снижение самоуважения и, как следствие, – социальная деградация, агрессивность и преступность;

2) стимуляция конформистских реакций в трудных ситуациях. Такие подростки легко поддаются влиянию группы и втягиваются в преступные действия;

3) глубокое изменение восприятия. Так, подростки с негативной самооценкой с трудом сознают, что совершают хорошие поступки, так как считают себя неспособными к ним.

Представления, на основании которых у подростков формируются критерии самооценки, приобретаются в ходе особой деятельности – самопознания. Основной формой самопознания является сравнение себя с другими людьми – взрослыми, сверстниками.

Другой особенностью самооценки в подростковом возрасте является то, что она все больше начинает влиять на характер поведения. И.И.Чеснокова указывает, что самосознание подростков начинает включаться в процесс управления поведением. Причем в этом процессе участвуют все акты самосознания. Непосредственным компонентом целостной системы управления поведением подростка выступает саморегуляция. Основным внутренним рычагом саморегуляции является самооценка. Возникая под влиянием общения, разнообразных форм взаимодействия с людьми, самооценка, в свою очередь, начинает регулировать поведение подростка в его общении со сверстниками и взрослыми.

Самооценка формируется в процессе общения подростка с другими людьми. Если оценка не только адекватная, но и поддерживающаяся то формируется адекватная самооценка.

Учебная деятельность остается для подростка главным видом деятельности.

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАДАНИЕ N 7

Исследование уровня нравственной воспитанности подростка при помощи письменного опроса "Допиши предложения"

Предложения:

- 1.Если я узнаю, что человек поступил неправильно, то...
- 2.Мой друг - это человек, который...
- 3.Когда я затрудняюсь принять правильное решение, то...
- 4.Когда в моем присутствии обижают человека, я...
- 5.Отношения между моими одноклассниками улучшатся, если.....
- 6.Мне очень хочется побеседовать с нашим классным руководителем о...
- 7.Если бы я был на месте своих родителей, то....

Схема обработки:

Вопрос N _____ Всего ответов.....в том числе:

мальчиков _____ девочек.....

Варианты ответов	Нравственная направленность	Эгоистическая направленность	Общие выводы по ответам (анализ)

Выявление уровня знаний учащимися моральных норм и требований, а также уровня нравственности при помощи письменного опроса "Закончи рассказ"

Содержание рассказа:

" В школьной столовой дежурный ученик нечаянно уронил тряпку в котел с молоком и скрыл это. Один из его одноклассников видел случившееся, но тоже не сказал никому ни слова. Молоко прокисло и вся школа осталась без завтрака. При разборе происшествия..."

Схема обработки:

Варианты окончания рассказа	Характеристика нравственных проявлений			
	Высоконравственная позиция	Компромиссное решение	Аморальное решение	Что именно указывает на уровень нравственности

Выявление уровня развития вежливости у подростков с помощью применения игрового диагностического задания - тест "Поставь себе оценку за вежливость".

"Ответь на каждый вопрос только словами "да" или "нет":

1. Всегда ли ты уступаешь место старшим в автобусе, троллейбусе?
2. Пропускаешь ли ты вперед ребят из младших классов (при входе в школу на лестнице, в буфет)?
3. Говоришь ли ты маме "спасибо", когда встаешь из-за стола, надеваешь выглаженную ею рубашку или платье, принимаешь сделанную для тебя покупку?
4. Всегда ли ты тактично ведешь себя с одноклассниками?
5. Называешь ли ты по имени (имени-отчеству) людей, когда здороваешься с ними?

А теперь подсчитай количество вопросов, на которые ты ответил "да" Это и есть оценки, которую ты сам себе ставишь за вежливость".

Выявление уровня представлений и отношений учащихся к понятию "коллективизм" с помощью применения диагностической игры "Веер"

Руководитель игры (учитель, студент-практикант) изготавливает веер из 14 цветных листков бумаги со следующими вопросами:

1. Что такое коллективизм?
2. Что такое коллектив?
3. Что значит жить в коллективе?
4. Какие дела объединяют людей в коллективе?
5. А что объединяет нас в коллективе?
6. Какой в классе у вас коллектив, дружный или нет? Почему?
7. Что вам особенно запомнилось из коллективных дел нашего класса и почему?
8. Что мешает нашему коллективу быть по-настоящему дружным?
9. Каким бы вы хотели видеть коллектив нашего класса?
10. Как сделать коллектив нашего класса дружным?
11. Какие требования нужно выполнить, чтобы по праву называться членом коллектива?
12. Всегда ли вы помогаете своим товарищам?
13. Нужно ли рассказывать о плохом поступке товарища коллективу?
14. Кого из известных вам людей можно назвать настоящими коллективистами?

Игра проходит следующим образом: после краткого вступительного слова руководителя игры, каждый играющий вытаскивает из веера по очереди листки, готовятся к ответу и высказывают свое суждение.

Высказывания и суждения каждого играющего проанализировать, сравнить с данными, имеющимися в литературе по этому вопросу и результатами своих собственных наблюдений. Сделать педагогические выводы в задачах воспитания коллективизма в данном классе.

Выявление единства нравственных воззрений подростков по отношению к другим людям и к самим себе с помощью интервью

1. Как должен поступить человек в следующих ситуациях:
 - а) когда узнает, что товарищ попал в беду
 - б) когда находящийся рядом человек поступает безнравственно, плохо
 - в) если вещь, нужная самому, срочно потребовалась другому
 - г) когда человек, от которого зависит многое (учитель, родитель, начальник не прав
 - д) когда близкий человек (друг, родственник) предлагает совершить плохой поступок, чтобы самому выйти из трудного положения.
2. Как поступить, если:
 - а) одноклассник, которому грозит двойка в четверти, попросит тебя помочь ему решить контрольную работу, а ты знаешь, что при этом не успеешь хорошо выполнить свой вариант

б) случайно увидишь, что твой одноклассник исправляет в классном журнале свои оценки.

в) учитель несправедливо обвиняет твоего лучшего друга в списывании контрольной работы

г) твой товарищ, отправившийся на загородную прогулку, попросит тебя сказать в школе, что заболел.

Первая серия вопросов предназначена для выявления представлений о должном, вторая - об интерпретации этого должного по отношению к самому себе. Поэтому вторую серию лучше провести через определенный промежуток времени, чтобы исключить прямую связь между ними в сознании учащихся. Ответы на обе серии вопросов сравнить, сопоставить их с данными, имеющимися в литературе по этому вопросу. Сделать педагогические выводы о специфике работы с каждым из опрошенных подростком.

Самостоятельная работа по теме «Психология подростка»

1. Подготовьте письменный ответ на вопрос «Проблема «кризиса» подросткового возраста в отечественной и зарубежной психологии (Выготский, Божович, Ш.Бюлер, Эриксон)».

2. На основе изучения литературы по психологии подросткового периода составьте таблицу «Психологические особенности подростковых возрастных групп (младшие подростки, старшие подростки)».

3. Подготовьте рекомендации для педагогов по взаимодействию с ребенком в период подросткового кризиса. Рекомендации оформите в виде буклетов в программе Publisher.

4. Подготовьте текст сообщения и презентацию в программе Power Point для родительского собрания о причинах и особенностях протекания подросткового кризиса и рекомендации по организации эффективного взаимодействия с подростком.

5. Подготовьте текст беседы и презентацию в программе Power Point с подростками по проблеме полового развития.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.:Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2000. – 624 с.

2. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.- 286 с.
3. Крайг, Д. Психология развития / Д. Крайг, Д Бокум. – СПб: Питер, 2005 – 940 с.
4. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
5. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие / И.Ю. Кулагина. 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. –176с.
6. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2000. – 456 с.
7. Палагина, Н. Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие / Н.Н. Палагина – М.: МПСИ, 2005. – 287 с.
8. Психология человека от рождения до смерти; Младенчество, детство, юность, взрослость, старость/ В.А. Аверин, Ж.К. Дандарова, А.А. Деркач; Под ред. А.А. Реана. — СПб.; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК: Олма-Пресс, 2002. — 656 с.
9. Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). – СПб.: «Речь», 2006. – 320 с.
10. Харламенкова, Н. Е. Самоутверждение подростка / Н. Е. Харламенкова; Российская академия наук, Институт психологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 2007. – 384 с.

Лекция № 9 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

- 1. Анатомо-физиологические особенности в юношеском возрасте**
- 2. Психосексуальное развитие в юношеском возрасте**
- 3. Половая идентификация юношей и девушек**
- 4. Основные новообразования личности юноши**
- 5. Особенности когнитивной сферы юношей: специфика интересов**

Анатомо-физиологические особенности Старший школьный возраст является завершающим школьный этап жизни учащихся. В этот период происходит довольно равномерное, но значительное развитие его физических качеств. Рост тела в длину замедляется, а прирост массы тела увеличивается. Мускулатура и мускульная сила растут быстро и достигают взрослого состояния. В физическом отношении старшеклассники вполне готовы к любой физической и умственной работе.

Юношеский возраст отделяет детство от взрослости. Этот период обычно делится на раннюю юность, т.е. старший школьный возраст (от 15 до 18 лет), и позднюю юность (от 18 до 23 лет). К этому периоду фактически завершается становление основных биологических и психологических функций, необходимых взрослому человеку для полноценного существования. Именно это дало повод многим исследователям начала и середины XX в. утверждать, что развитие личности заканчивается в юношеском возрасте. Различные акмеологические исследования, проведенные в течение последних десятилетий, показали, что развитие человека продолжается в течение всей жизни. Однако это не уменьшает значения юношеского возраста как последнего подготовительного периода к вступлению в наиболее продуктивную и продолжительную фазу жизни человека - взрослость.

Социальный статус юношества неоднороден. Юность – завершающий этап первичной социализации. Подавляющее большинство юношей и девушек еще учащиеся, их участие в производительном труде зачастую рассматривается не только и не столько с точки зрения его экономической эффективности, сколько в воспитательном плане. Работающая молодежь 16-18 лет имеет особый юридический статус и пользуется целым рядом льгот (сокращенный рабочий день, оплачиваемый как полный, запрещение сверхурочных и ночных работ и работы в выходные дни, отпуск продолжительностью в один календарный месяц и т.п.). Вместе с тем деятельность и ролевая структура личности на этом этапе уже приобретают ряд новых, взрослых качеств.

Главная социальная задача юности – выбор профессии. Общее образование дополняется специальным, профессиональным. Выбор профессии и типа учебного заведения неизбежно дифференцирует жизненные пути юношей и девушек со всеми вытекающими отсюда социально-психологическими последствиями. Расширяется диапазон общественно-политических ролей и связанных с ними интересов и ответственности. Важной задачей этого возраста становится также подготовка к созданию семьи.

Промежуточность общественного положения и статуса юношества определяет и некоторые особенности психики. Юношей остро волнуют такие проблемы, как собственная возрастная специфика, право на автономию от старших и т.п. Социальное и личностное самоопределение предполагает не столько автономию от взрослых, сколько четкую

ориентировку и определение своего места во взрослом мире. Наряду с дифференциацией умственных способностей и интересов, без которой затруднителен выбор профессии, это требует развития интегративных механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции.

Психосексуальное развитие в юношеском возрасте Особенности психосексуального созревания

К концу юношеского периода завершаются процессы физического созревания человека. И наибольшее значение в этом возрасте имеет психосексуальное созревание. Заканчивается развитие внешних половых признаков (см. табл.3), а также почти полностью завершается рост костей и внутренних органов. “Гормональная буря” отрочества к концу юношеского возраста начинает утихать и стабилизироваться.

Начало юношеского периода для многих мальчиков связано с ломкой голоса. Причина ломки голоса – увеличение гортани, связанное с пубертатным ускорением роста. У девушек происходят аналогичные изменения, но в значительно меньшей степени. Ломка голоса, как правило, по сравнению с другими процессами полового созревания наступает позже и часто довольно резко. Однако она может длиться и продолжительный период, причем иногда наблюдаются значительные колебания высоты голоса.

Формирование психосексуальной зрелости в юношеском возрасте включает биологический процесс ее становления и психосоциальный процесс усвоения индивидом половой роли и признания ее обществом. Оба процесса идут не синхронно, а более или менее разделены во времени.

В сексуальном развитии юноши наряду с генетическими факторами решающее значение имеют полоролевое поведение родителей и первые собственные опыты с сексуальными партнерами. Биологическая и социальные роли могут развиваться в сторону:

- 1) идентификации, приводящей к гетеросексуальности;
- 2) отклонения от обычной идентификации, чреватого гомосексуальностью, бисексуальностью, транссексуальностью или сексуальными преступлениями;
- 3) амбивалентности, которая также может вести к бисексуальности или различным нарушениям полового поведения.

Психосексуальная ориентация – направленность полового влечения и форм его реализации. Для последующего сексуального развития определенное значение имеют первые сексуальные опыты. Сексуальное поведение включает не только “инстинктивные желания”, но и ограничивающие их социальные рамки. Неудачный или травмирующий первый сексуальный опыт, который может относиться еще к раннему

детству, часто ведет к неприятию сексуальности и предрасполагает к нарушениям в этой сфере.

Полороловое поведение, отношение к сексуальности и протекание первых сексуальных контактов – важные факторы развития гармоничного гетеросексуального поведения. По данным Д.П. Аузубель (D.P.Ausubel) на успех или неуспех психосексуальной адаптации влияют следующие условия:

1. Половые роли родителей, семейные установки и качество отношений родителей с ребенком. Отрицательно здесь могут сказываться: несчастная юность, пренебрежение к сексуальности, слишком близкие отношения между родителем и ребенком, препятствия контакту с сверстниками и взаимоотношениям со сверстниками другого пола.

2. Личностные особенности. Отрицательно влияют: чрезмерная интроверсия, аскетическое поведение, слишком сильная интеллектуализация и идентификация с одним из родителей.

3. Неблагоприятные факторы. К ним относятся также физические недостатки, изоляция от группы из-за недостатка социальных способностей или из-за принадлежности к отверженному меньшинству.

В соответствии с особенностями созревания юноши начинают половую жизнь позже, чем девушки, но в 18-19 лет различий между полами уже практически не существует.

Стереотипы сексуального поведения меняются у каждого поколения молодых людей. В качестве основных тенденций Л. Пагенстехер (L.Pagenstecher) выделяет следующие изменения:

1. Сексуальность приносит все больше наслаждения, все меньше конфликтов и стресса. Отношение к самоудовлетворению и гомосексуализму стало гораздо терпимее, половая жизнь начинается раньше и редко сочетается со страхом и ощущением вины; добрачные и внебрачные сексуальные связи считаются само собой разумеющимися. В период социальной нестабильности в нашей стране приобрел популярность так называемый гражданский брак.

2. Юношеская сексуальность ориентируется на любовь, верность и партнерство. Добрачные сексуальные отношения больше не рассматриваются как обещание и обязательство вступить в брак. Молодые люди придают большое значение продолжительности и надежности своих связей.

3. Представители обоих полов и разных социальных слоев все меньше отличаются своим поведением. И юноши, и девушки все раньше и чаще вступают в половые отношения и чаще меняют сексуальных партнеров.

В последние десятилетия продолжают меняться представления о женской сексуальности. Если в течение долгого времени она считалась дозволенной лишь в рамках брака и в связи с деторождением, то теперь в ней видят существенный элемент любовного общения. Наряду с общедоступностью противозачаточных средств большую роль здесь сыграла возросшая экономическая и правовая независимость женщин.

Исследования Ф. Мерц (F.Merz) показали, что часть мужчин стали больше ориентироваться на женский подход к сексуальности. Они охотнее чувствуют себя “слабым полом” и чаще рассматривают сексуальность не как изолированную потребность, а как неотъемлемую часть своей личности, интегрированную в эмоциональную сферу.

Эти различия в оценке сексуальности наблюдаются и у молодых людей: с одной стороны, стремление к любви, нежности, уважению у девушек, с другой - тяга к непосредственному сексуальному опыту у юношей. В среднем юноши склонны к более частым половым сношениям, девушки - к более продолжительной связи с одним партнером. Для девушек важно, чтобы сексуальность гармонично интегрировалась в общие взаимоотношения, чтобы они могли говорить со своим партнером обо всем. Для юношей же половая жизнь (реальная или выдуманная) может стать средством вырваться вперед в соперничестве с ровесниками.

Половая идентификация юношей и девушек

Юношеский возраст - важная фаза приобретения мужской или женской идентичности. Осознание себя как личности определенного пола происходит в процессе взаимодействия со сверстниками как своего, так и противоположного пола. Хотя гормональные изменения в период созревания подготавливают ролевое поведение, его специфически мужская или женская формы ни в коем случае не являются простым следствием этих физиологических преобразований. Гораздо важнее влияние воспитания и принятое в данном обществе представление о половой роли мужчины и женщины.

Социальные нормы, определяющие дифференциацию деятельности, статуса, прав и обязанностей мужчин и женщин, называются **социальными половыми ролями**, а поведение, реализующее эти нормативные ожидания или ориентированное на них, - **полоролевым поведением**. Автономным аспектом дифференциации половых ролей являются соционормативные представления (чем отличаются или должны отличаться друг от друга мужчины и женщины по своим физическим, социальным и психическим качествам) – **социально-психологические стереотипы маскулинности и фемининности**. Такие стереотипы существуют как на высших уровнях культуры, в рамках религиозных или философских систем, осмысливающих природу половых различий (половой символизм), так и в повседневном обыденном сознании (стереотипы обыденного сознания).

В нашей стране, как отмечают многие исследователи, с одной стороны, половые роли несколько сдвинуты в сторону феминизации мужчин, с другой – происходит некоторое стирание различий между полами, обусловленное одним видом одежды, равными возможностями в профессиональном образовании и пр. Однако конкретный результат половой идентификации прежде всего зависит от непосредственной

социальной ситуации развития. В неполных семьях этот процесс протекает сложнее, чем в гармоничных семьях.

Полороловое поведение формируется в результате тесного взаимодействия биологических, психологических и психосоциальных факторов. Физическая и гормональная зрелость закладывает его основы, психосоциальные обстоятельства задают образцы и условия сексуального созревания, когнитивное и эмоциональное развитие определяет ритм процесса, обеспечивая механизмы переработки информации. Специфическое для данного пола поведение складывается уже с самого раннего детства, когда важными его моделями служат родители и другие референтные личности.

Юноши и девушки окончательно осознают и начинают сознательно регулировать проявления своей половой роли. Как отмечают Д.П. Аузубель, Д. Кирк (D.P.Ausubel, D.Kirk), для юношеского возраста характерны повышение восприимчивости к социальной обстановке и отношениям между людьми и усиление субъективной значимости полороловых стереотипов социальных ролей.

Полороловое поведение в период юности отличается следующими признаками:

- 1) рост интереса к другому полу;
- 2) все большее использование форм поведения, прямо или косвенно связанных с половой ролью. Непосредственно связаны с ней различные виды психосексуальной деятельности, а косвенно - вторичные ролевые атрибуты;
- 3) опережающее устойчивое и более персонифицированное усвоение половой роли девушками. Это связывают, как правило, с более сильным и непрерывным влиянием на них матерей по сравнению с отцовским влиянием на юношей.

На освоение половой роли сильно влияют социальное происхождение и семейное положение. Семья важна как источник родительского примера для подражания и влияния со стороны братьев и сестер. Открытость и согласованность поведения родителей решающим образом сказываются на усвоении детьми половой роли.

Более сложной в современном индустриальном мире считается половая идентификация девушек. **Половая идентичность** – единство поведения и самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли. Представление о “природной” сущности фемининности покоится на трех кажущихся универсальными предпосылках:

- 1) биологической зависимости женского организма от осуществления физиологических функций, связанных с продолжением рода (беременность, рождение и выкармливание детей);
- 2) социальной зависимости женщин от а) их вынужденной связи с детьми в период кормления грудью и б) связанной с этим

преимущественной локализации женской деятельности в домашнем хозяйстве;

3) психологической зависимости, возникающей вследствие идентификации девушек с конкретными женщинами, за деятельностью которых они наблюдают.

Определение юности как периода, во время которого дается “психосоциальный мораторий”, ориентируется прежде всего на типичные (профессионально направленные) мужские биографии: юность рассматривается как время подготовки к квалифицированной работе, которая в дальнейшем позволит создать собственную семью. Специфический женский ход взросления обычно не рассматривается.

Во всех культурах роли мужчины и женщины неодинаковы (что вытекает из особенностей их функции при продолжении рода) и в основном соответствуют сложившимся полоролевым стереотипам. Мужчины, как правило, пользуются большей властью и уважением, их сексуальное поведение считается более активным и менее регламентированным. Важнейший аспект женской роли - привязанность к семье и домашнему хозяйству. Проявления этих особенностей сильно различаются в зависимости от социального слоя и могут подчеркиваться, усиливаться и дополняться общественными взглядами на социальные роли.

Сталкиваясь с традиционными моделями половой стратификации, где мужчинам отводится ведущая, главенствующая роль, а женщины выглядят зависимыми, подчиненными, люди подчас не замечают стоящей за этим более тонкой дифференциации публичной и домашней сфер. В патриархальных обществах публичная сфера, как правило, составляет привилегию мужчин, участие женщин в ней строго ограничивается, что создает впечатление их полного бесправия. Но такое впечатление иной раз ошибочно, поскольку в другой, домашней сфере бытия право принятия решений столь же монопольно принадлежит женщинам, и мужчины не могут в них вторгаться.

В последние десятилетия центральное значение семьи и домашнего хозяйства в развитых странах для женщины утратило абсолютный характер. Работа ради заработка, по крайней мере в какой-то определенный период, стала считаться естественной составляющей в жизни женщины, в то время как ее “семейная фаза” сократилась, в том числе и вследствие уменьшения числа детей. Однако, хотя девушки и планируют профессиональную деятельность как обязательный этап своей жизни, их шансы на получение образования и работы ниже, чем у юношей. Кроме того, двойственная ориентация (на профессию и на семью) требует уравнивания обеих тенденций в повседневной жизни и в планах на будущее. Психологически это ведет к колебаниям между двумя противоположностями, чреватými внешними и внутренними конфликтами: эмоциональность, готовность помочь, способность к сопереживанию и т.д. сталкиваются со стремлением к успеху,

конкуренцией и т.п. Часто девушки недостаточно подготовлены к разрешению этого конфликта.

В современной ситуации половая идентификация части юношей также затруднена из-за дискредитации мужской роли. Большое количество мужчин в нашей стране не способны из-за сложной социальной ситуации материально обеспечить свою семью, что приводит к отрицательной идентификации с половой ролью своих отцов, и юноши вынуждены обращаться к культурным образцам, представленным прежде всего телевидением. Такой процесс ведет к изменению полоролевых стереотипов общества.

Отношения полов являются взаимосвязанными. Пока власть женщин невелика, мужчины меньше боятся женской сексуальности; по мере роста женского влияния их озабоченность возрастает. Именно эмансипация женщин вызывает у современных мужчин, воспитанных в духе традиционной идеологии мужского верховенства (“machismo”), чувство демаскулинизации.

В исследовании И.К.Кузнецовой было показано, что юноши и девушки по-разному представляют себе, какими должны быть современные девушка и юноша. Большие различия в оценках наблюдаются по личностным качествам, которые образуют и конкретизируют понятие “женственность”: доверчивость, заботливость, ласковость, милосердность, нежность, уступчивость. Для юношей в целом характерна тенденция к высокой оценке в девушках традиционно женских качеств. Современные девушки, не акцентируя этих качеств в своем облике, обнаруживают тенденцию к нивелировке полоролевых и общечеловеческих качеств. Юноши выше, чем девушки, оценивают те качества личности, которые традиционно считаются мужскими. Из полоролевых качеств юноши самые высокие баллы дали таким качествам, как воля, смелость, сила характера, самообладание. Девушки выше ценили великодушие, надежность, ответственность, т.е. именно те качества, которые проявляются прежде всего по отношению к другим людям, в частности, по отношению к девушке. В целом, девушки в большей степени ориентированы на общечеловеческие качества.

Самосознание, самоопределение и личностное самосовершенствование в юности

Основные новообразования личности юноши

Самосознание в юношеском возрасте – это самосознание, характеризующееся познанием своего Я не только в настоящем, но и в будущем, что связано с определением своих жизненных планов и целей, нравственных идеалов. На основе результатов самопознания и

эмоционально-ценностного отношения к себе формируется обобщенная самооценка личности. К этому времени складываются представления о сферах жизнедеятельности человека и качествах его личности, в которых проявляются психологические особенности мужчин и женщин.

В юношеском возрасте складывается обобщенное эмоционально-ценностное отношение к себе.

Еще одно новообразование, возникающее в конце переходного периода, Л.И.Божович называла “**самоопределением**”, т.е. осознание себя, с субъективной точки зрения, в качестве члена общества и в новой общественно значимой позиции. Самоопределение возникает в конце учебы в школе, когда человек стоит перед необходимостью решать проблему своего будущего. Самоопределение отличается от простого прогнозирования своей будущей жизни, от мечтаний, связанных с будущим. Оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта, предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств, оно опирается на формирующееся мировоззрение юноши и связано с выбором профессии. Но подлинное самоопределение, как отмечала Л.И.Божович, не заканчивается в это время, оно как системное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, возникает значительно позже и является завершающим последним этапом онтогенетического развития личности ребенка.

В конце переходного периода самоопределение характеризуется не только пониманием самого себя – своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

Следующее важное новообразование юношеского возраста описано отечественными психологами К.Обуховским и В.Э.Чудновским как **потребность в смысле жизни**, в том, чтобы осознавать свою жизнь не как серию случайных, разрозненных событий, а как цельный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и смысл. В юности, когда человек впервые сталкивается с проблемой сознательного выбора жизненного пути, эта потребность переживается особенно остро.

В ходе этих поисков юноша ищет формулу, которая разом осветила бы ему и смысл собственного существования, и перспективы развития всего человечества. Задаваясь вопросом о смысле жизни, юноша думает одновременно и о направлении общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Он хочет не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности.

Характерная черта ранней юности — формирование жизненных планов. **Жизненный план** возникает, с одной стороны, в результате обобщения целей, которые ставит перед собой личность, как следствие

построения “пирамиды” ее мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций, которые подчиняют себе частные, преходящие стремления. С другой стороны — это результат конкретизации целей и мотивов.

Чтобы построить жизненный план, в юности человек должен ответить на следующие вопросы:

1. В каких сферах жизни сконцентрировать усилия для достижения успеха?
2. Что именно и в какой период жизни должно быть достигнуто?
3. Какими средствами и в какие конкретные сроки могут быть реализованы поставленные цели?

Самооценка в юности еще не является полностью автономной и отчасти зависит от окружающих людей.

Проанализировав влияние уровня самооценки на уровень оценки сверстников своего пола, И.К.Кузнецова установила, что самооценка девушек не коррелирует значимо ни с оценкой личности сверстницы, являющейся “положительной другой”, ни с оценкой личности “отрицательной другой”. Девушки оценивают своих сверстниц независимо от уровня самооценки. У юношей выявлена взаимосвязь между самооценкой и оценкой сверстников своего пола как “положительного другого”, так и “отрицательного другого”. Чем выше юноша оценивает себя, тем доброжелательнее он относится к сверстникам, т.е. чем выше самооценка, тем выше в большинстве случаев оценка сверстников.

Профессиональное самоопределение в юности

Исследование, проведенное Л.А.Головей, показало, что на профессиональное самоопределение, общее перспективное планирование жизни существенное влияние оказывают пол и индивидуально-психологические особенности. Так, у юношей на профессиональное самоопределение влияют факторы дальней перспективы: чем больше определены планы на дальнейшую жизнь, тем выше уровень сформированности профессионального плана и степень уверенности в профессиональном выборе.

У девушек жизненное и профессиональное самоопределение не связаны между собой, для них характерны большая эмоциональность и ситуативность самоопределения, менее целостное мировоззрение. У юношей же профессиональное самоопределение органически входит и формируется в русле общей жизненной перспективы. Ближайшие планы девушек определяются в основном познавательными интересами, уровнем эмоциональной возбудимости. У юношей большое влияние на планирование ближайшей перспективы оказывают интеллектуальные показатели (комбинаторное мышление, общий уровень интеллекта) и уровень самоконтроля.

На перспективное планирование жизни молодежи независимо от пола влияют, в первую очередь, уровень сформированности самоконтроля и характеристики социальной смелости. У юношей в такое планирование активно вовлечены также интеллектуальные показатели.

Профессиональные и жизненные планы имеют большое значение для выбора профессии. Исследование готовности к профессиональному выбору показало, что у 75% юношей отсутствует четкий профессиональный план, и они обнаруживают низкую активность в выборе профессии. Сформированный профессиональный план имеют юноши с более высоким уровнем интеллектуального развития, наиболее успешные в учебе, морально нормативные и добросовестные, в то же время для них характерна более высокая тревожность.

Анализ индивидуальных особенностей старших школьников и студентов с адекватным и неадекватным профессиональным выбором показал, что у учащихся с адекватным выбором профессии количество правильных самооценок в 3-4 раза больше. При сравнительном анализе этих групп обнаружены достоверные различия между ними по показателям вербального интеллекта, по уровню конструктивных способностей, по уровню общей самооценки, по эмоциональной зрелости личности и по уровню самоконтроля.

Среди учащихся 9-х классов адекватный профессиональный выбор имеется у 48% школьников, в 10-м классе количество таких школьников возрастает до 62% из числа выбравших профессию. В группах студентов 1-го курса следует отметить также часто встречающуюся неадекватность профессионального типа профилю получаемой специальности.

Исследование Л.А.Головей выявило у учащихся и студентов, имеющих неадекватный профессиональный выбор, низкую учебную успешность и неудовлетворенность обучением, низкий уровень мотивации деятельности.

В юношеском возрасте наблюдается высокая индивидуальная устойчивость и четко выраженная половая специфика профессионального типа. Среди девушек преобладают социальный, артистический и конвенциональный тип. Среди юношей – предпринимательский, исследовательский и реалистический. При этом к моменту окончания школы профессиональный тип личности оказывается достаточно сформированным.

Эти данные о влиянии характера и профиля деятельности, а также адекватного профессионального самоопределения на реализацию и становление потенциалов субъекта деятельности указывают на важность прогнозирования и управления этими процессами. Неотъемлемой частью такого управления является психологическое консультирование, опирающееся на психографический анализ субъекта деятельности.

Динамика отношений с родителями. Отношения со сверстниками **Отношения со сверстниками: проблемы дружбы и любви в** **юношеском возрасте**

Юношеский возраст характеризуется новым типом общения, предметом которого является сам молодой человек как субъект отношений. Появляется стремление к общению со сверстниками противоположного пола.

В исследованиях И.К.Кузнецовой установлено, что в содержании представлений о сверстниках противоположного пола высоко оцениваются качества, выражающие отношение к другим людям, способствующие установлению дружеского общения. В представлениях о сверстниках своего пола (т.е. о себе) и у юношей, и у девушек выражена ориентация на те качества личности, которые способствуют достижению социального успеха, что отражает, по-видимому, потребность юношей в самоопределении, прежде всего в профессиональном плане.

Новообразованием юношеского возраста в общении со сверстниками является освоение и дифференциация чувств дружбы и любви.

Юношеская потребность в самораскрытии часто перевешивает интерес к другому, каким он фактически является, побуждая не столько выбирать друга, сколько придумывать его. **Подлинная интимность отношений в юности**, т.е. совмещение жизненных целей и перспектив друзей при сохранении индивидуальности и особенности каждого, возможна только на основе относительно стабильного образа “Я”. Пока его нет, юноша часто мечется между желанием полностью слиться с другим и страхом потерять себя в этом слиянии.

Для понимания психологических отличий дружбы взрослых людей от юношеской дружбы особенно важны три момента: относительное завершение формирования самосознания; расширение и дифференциация сферы общения и деятельности; появление новых интимных привязанностей. **Дружба** - вид устойчивых, индивидуально-избирательных межличностных отношений, характеризующихся взаимной привязанностью их участников, усилением процессов аффилиации, взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности. Развитие дружбы предполагает следование ее неписаному “кодексу”, утверждающему необходимость взаимопонимания, откровенность и открытость друг другу, доверительность, активную взаимопомощь, взаимный интерес к делам и переживаниям другого, искренность и бескорыстие чувств.

Любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, она как бы включает в себя дружбу. **Любовь** – высокая степень эмоционально-положительного отношения субъекта, выделяющего свой объект среди других и помещающего его в центр своих жизненных потребностей и интересов. Если в начале юности главным конфидендом (лицом, с которым обсуждаются личные проблемы) обычно бывает друг своего пола, то позже это место занимает любимый (любимая). Сочетание духовного общения с сексуальной близостью допускает максимальное самораскрытие, на которое способна личность. Юноша 16—18 лет может довольствоваться

обществом друзей своего пола. В более старшем возрасте отсутствие интимного контакта с девушкой уже не компенсируется однополрой дружбой; больше того, чувствуя, что он отстает в этом отношении от сверстников, юноша иногда становится менее откровенен и с друзьями, замыкается в себе. Психосексуальные трудности — одна из главных причин юношеского одиночества.

Зачастую юношеская мечта о любви выражает прежде всего жажду эмоционального контакта, понимания, душевной близости. Потребность в самораскрытии и интимной человеческой близости и чувственно-эротические желания очень часто не совпадают и могут быть направлены на разные объекты. Психологическая близость вначале легче достигается с человеком собственного пола, с которым подростка связывает широкий круг общих значимых переживаний, включая и эротические.

Несмотря на демократизацию и упрощение взаимоотношений между юношами и девушками, они вовсе не так элементарны, как кажется некоторым взрослым. Современный ритуал ухаживания проще традиционного, зато он нигде не кодифицирован. Это создает нормативную неопределенность. Характерно, что большая часть вопросов, задаваемых подростками и юношами, касается не столько психофизиологии половой жизни, всей сложности которой они еще не осознают, сколько ее нормативной стороны: как надо вести себя в ситуации ухаживания, во время свидания, когда можно (и нужно) целоваться и т.п. Озабоченность ритуальной стороной дела иногда настолько сильна, что молодые люди зачастую глухи к переживаниям друг друга, даже собственные их чувства отступают перед вопросом, “правильно” ли они поступают с точки зрения норм своей половозрастной группы. Ухаживание — игра по правилам, которые, с одной стороны, весьма жестки, а с другой — довольно неопределенны.

Наиболее разработанная, опирающаяся на эмпирические данные современная классификация (по К. Хендрик и С. Хендрик) различает шесть стилей любви: 1) *эрос* — страстная, исключительная любовь-увлечение, стремящаяся к полному физическому обладанию; 2) *людус* — гедонистическая любовь-игра, не отличающаяся глубиной чувства и сравнительно легко допускающая возможность измены; 3) *сторге* — спокойная, теплая и надежная любовь-дружба; 4) *прагма* — рассудочная, совмещающая *людус* и *сторге*, легко поддающаяся сознательному контролю любовь по расчету; 5) *мания* — иррациональная любовь-одержимость, для которой типичны неуверенность и зависимость от объекта влечения; б) *агапе* — бескорыстная любовь-самоотдача, синтез *эроса* и *сторге*.

Любовные переживания молодых мужчин содержат больше эротических и особенно людических компонентов, тогда как у женщин ярче выражены прагматические, сторгические и маниакальные черты. Маниакальные увлечения типичнее для подростков и юношей, нежели для взрослых.

В юношеском возрасте формируется морально-психологическая готовность к семейной жизни.

Соотношение уровня самооценки и статуса в группе сверстников

Анализ соотношения уровня самооценки юношей и реального статусного положения в группе показал, что наиболее благоприятное положение в системе личных взаимоотношений со сверстниками занимают юноши и девушки, имеющие средний уровень самооценки. Высокий и низкий уровни самооценки по-разному взаимосвязаны с положением человека в системе личных взаимоотношений со сверстниками разного пола.

Юноши. Половина (50%) юношей с высокой самооценкой имеют не менее 3-4 выборов (в социометрическом исследовании) в своей половозрастной группе. Их реальное положение совпадает с ожидаемым. Они рассчитывают получить не менее 3-4 выборов от девушек и реально имеют не менее 2-х выборов. Эти молодые люди положительно ответили на вопрос: “Удовлетворены ли Вы своим положением среди сверстников?”.

33% юношей с высокой самооценкой оказались “изолированными” как в своей, так и в противоположной половозрастных группах, но при этом ожидают получить по 1-2 выбору в обеих группах. Остальные имеют по 1-2 выбору от друзей (хотя бы один из них взаимный) и ни одного от девушек.

Высокая самооценка у юношей не препятствует им пользоваться популярностью и авторитетом среди сверстников, если она соответствует такой же высокой оценке их со стороны товарищей. Осознание своей популярности поддерживает высокий уровень самооценки. Если самооценка неадекватно завышена, то юноша оказывается фактически изолированным среди сверстников, т.е. высокая самооценка служит либо возможным способом защиты положительного отношения к себе, либо свидетельствует о том, что класс не является референтной группой.

Низкий уровень самооценки у юношей соответствует низкому статусному положению среди сверстников (при этом только 20% из них получили по одному выбору от друзей). Все юноши с низкой самооценкой не рассчитывают иметь более одного выбора от сверстников своего пола, а 43% юношей предполагают, что девушки их не выберут, т.е. юноши с низкой самооценкой осознают свою непопулярность в классе. Поэтому все они не удовлетворены своим положением среди сверстников своего пола. Те, кто рассчитывают хотя бы на один выбор от девушек (таких 57%), считают свое положение среди девушек удовлетворительным.

Низкий уровень самооценки у юношей оказался взаимосвязан с непризнанием их прежде всего в группе сверстников своего пола.

Большинство юношей предпочитает узнать свой статус в личных взаимоотношениях типа “юноша-юноша”. Почти для всех референтной группой являются сверстники своего пола.

Девушки. Почти все девушки с высоким уровнем самооценки получили выборы только от одной-двух своих подруг. Зато больше половины из них (55%) пользуются популярностью среди сверстников противоположного пола (37% имеют 5 и более выборов), при этом хотя бы один выбор от юношей является взаимным. Почти все девушки с высокой самооценкой рассчитывают иметь не менее 3-4 выборов от сверстников как своего, так и противоположного пола, т.е. претендуют на высокое статусное положение в обеих половозрастных группах.

18% девушек с высокой самооценкой оказались “изолированными” среди сверстников. Низкое статусное положение при высокой самооценке может объясняться тем, что класс не является той референтной группой, в которой формируется и поддерживается высокое мнение о себе; либо высокая самооценка может быть способом защиты положительного отношения к себе.

Все девушки с низким уровнем самооценки не получили ни одного выбора от юношей. При этом они занимают благоприятное положение среди девушек (30% из них получили по 3-4 выбора), почти все имеют по 1-2 взаимному выбору от подруг. Среди сверстниц ожидаемое статусное положение совпадает с реальным, и девушки считают его удовлетворительным.

Все девушки с низким уровнем самооценки (100%) правильно оценили свое положение среди сверстников противоположного пола, т.е. они не предполагают получить выборов от юношей. На вопрос: “Удовлетворены ли вы своим положением среди сверстников противоположного пола?”, - все ответили отрицательно.

Большинство девушек предпочитает узнать, какое положение они занимают в системе личных взаимоотношений типа “юноша-девушка”. Для девушек более важной оказывается оценка их как представителей женского пола со стороны юношей. Если девушка не входит в компанию, где есть сверстники разного пола, если у нее нет уверенности в своей привлекательности, то такое положение переживается очень болезненно.

Динамика отношений в юности с родителями

Общение юноши с родителями занимает особое место в общей системе его межличностных связей с окружающими людьми. Специфические черты этого общения состоят в следующем:

1) межличностные контакты с родителями, возникая в самом раннем детстве, отличаются от всех других контактов юноши самой большой продолжительностью, устойчивостью и непрерывностью;

2) связи, объединяющие юношу с родителями, очень многообразны и определяются родственными чувствами, совместным переживанием, общесемейными формами быта, досуга и т.п.

3) чувства родительской любви и отца, и матери, а также ответная привязанность к ним со стороны юноши приносят в их общение глубокую эмоциональность и доверительность, вследствие чего создаются благоприятные условия для включения в общение таких социально-психологических механизмов, как идентификация, внушение, подражание, эмоциональное заражение.

Однако важнейшим в юношеском возрасте является процесс отделения от родительской семьи. Он протекает по-разному. У девушек он начинается раньше, чем у юношей, но не заходит так далеко, как у последних. В низших социальных слоях этот разрыв происходит раньше и резче, чем в высших. Процесс отделения от семьи создает особенно много проблем для молодых людей, оторванных школьным или профессиональным образованием от социально-культурного слоя своих родителей.

Х.Ремшмидт отмечает, что отношение к семье в ходе взросления меняется следующим образом:

1. Созревание когнитивных и эмоциональных функций может вести к тому, что молодые люди используют свои новые способности в форме критики, сомнений и противодействия ценностям, установкам и образу действий взрослых. Часто это ведет к конфликту с родителями, особенно если в семье господствует нетерпимый и ограниченный стиль воспитания.

2. В процессе социализации группа сверстников в значительной степени замещает родителей. Такое “обесценивание” последних – проблема, самостоятельно решаемая каждой из сторон.

3. Перенос центра социализации из семьи в группу ровесников приводит к ослаблению эмоциональных связей с родителями и замене их взаимоотношениями со многими людьми, меньше влияющими на личность как целое, но формирующими определенные формы ее поведения. Определенную роль играют особенности, связанные с внешним видом.

4. Отход от родительского дома отражается не на всех формах поведения, взглядах и установках. Мнение об абсолютном отрицании в этот период всех родительских ценностей не соответствует действительности. Хотя примерно у половины молодых людей происходят такие столкновения и родители как центр ориентации и идентификации отступают у них на задний план, это относится лишь к определенным областям жизни.

5. Несмотря на уменьшение влияния семьи в период взросления она остается важной референтной группой. Хотя процесс отрыва от семьи – обязательное условие достижения самостоятельности, обособление от родителей в большинстве случаев временное и неполное, прекращающееся после достижения молодыми людьми независимости.

Особенности когнитивной сферы юношей: специфика интересов

Фактически формирование всех когнитивных функций человека – мышление, память, внимание, восприятие - заканчивается в подростковом возрасте. Однако на протяжении всей жизни человека продолжается совершенствование или, наоборот, деградация этих функций. Когнитивное развитие юноши практически полностью зависит от него самого. С помощью создания направленной программы саморазвития юноша может делать свои когнитивные функции более совершенными. Большое значение в формировании желания развивать когнитивную сферу играют познавательные интересы юноши.

Многое в структуре и стимуляции познавательных интересов юноши сохраняется от прежней возрастной ступени. Но меняется сам молодой человек и, следовательно, направленность его интересов. Появляется острый интерес к человеку, его месту в мире, его отношениям к другому полу, сверстникам, взрослым. Развивается интерес к самопознанию, жизненным перспективам, интерес к философским проблемам мироздания, этическим нормам, моральным оценкам людей.

Познавательные интересы оказываются в кругу острейших вопросов, которые они пытаются осмыслить. Курс гуманитарных предметов отвечает интересам юношей, их стремлению к самопознанию, пониманию жизни и отношений между людьми. При этом юноши с познавательной направленностью к точным наукам имеют меньший выбор среди сверстников.

Учитывая сложность, противоречивость становления познавательных интересов, исследовательская группа под руководством Г.И.Щукиной выявила: 1) познавательные интересы более чем у половины юношей и девушек оказывают влияние на их жизненные планы; 2) источником своих познавательных интересов юноши считают родителей, учителей и сверстников.

Эмоциональное и нравственное развитие в юношеском возрасте Особенности эмоциональной сферы юноши

Новейшие исследования опровергают мнение о юности как “невротическом” периоде развития. У большинства людей переход из подросткового возраста в юношеский сопровождается улучшением коммуникативности и общего эмоционального самочувствия. Юноши по сравнению с подростками обнаруживают большую экстравертированность, меньшую импульсивность и эмоциональную возбудимость и большую эмоциональную устойчивость.

По данным лонгитюдного исследования И. В. Дубровиной и сотрудников, общий уровень тревожности у девятиклассников по сравнению с семи- и восьмиклассниками резко снижается, но в X классе снова повышается, в основном за счет роста самооценочной тревожности. Рост самооценочной тревожности в VIII и X классах объясняется, по-

видимому, тем, что эти классы – выпускные. У юношей сильнее, чем у подростков, выражены также половые и индивидуальные различия в степени тревожности и в характере вызывающих ее факторов (успеваемость, положение среди сверстников, особенности самооценки, тревожность, связанная с типом нервной системы).

По данным американского психолога Р. Кэттела, от 12 к 17 годам заметно улучшаются показатели по таким факторам, как общительность, легкость в обращении с людьми, доминантность (настойчивость, соревновательность, стремление главенствовать), тогда как общая возбудимость, наоборот, снижается. У молодых людей, кроме того, снижаются показатели по фактору, соединяющему в себе чувствительность, мягкость характера, чувство зависимости и потребность в опеке, уменьшаются неуверенность в себе, внутреннее беспокойство и тревога, т. е. развитие идет в сторону большей уравновешенности.

Юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется большей дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. Тем не менее в качестве общих особенностей этого возраста отмечаются изменчивость настроения с переходами от безудержного веселья к унынию и сочетание ряда полярных качеств, выступающих попеременно.

Нравственное развитие, ценности и мировоззрение в юности

Нравственное развитие, формирование системы взглядов и иерархии ценностей, мировоззрения являются важнейшими новообразованиями юношеского возраста.

Говоря образно, юность - пора смятений, открытий, утверждений, проверок и утрат. В это время самые светлые убеждения, вынесенные из детства, проходят суровые испытания:

оптимизм уступает место трезвой оценке;

сила неприятия в оценках юношества сильнее, чем стремление и умение создавать свое;

главный стимул поведения и деятельности - доверие и справедливая мера вознаграждения, подкрепляющие чувство собственного достоинства и независимость от окружающих;

сильное желание самовыражения;

ирония как средство самозащиты.

Л.И.Божович подчеркивала, что, выражая определенные отношения между людьми, нравственные нормы реализуются в любой деятельности, которая требует общения, - производственной, научной, художественной и др. Усвоение юношей нравственного образца происходит тогда, когда он совершает реальные нравственные поступки в значимых для него ситуациях. Но усвоение этого нравственного образца не всегда проходит гладко. Совершая различные поступки, подросток больше поглощен

частным содержанием своих действий. В результате, отмечает Л.И.Божович, он приучается вести себя соответственно данному частному образцу, но не может осознавать его обобщенный нравственный смысл. Процессы эти весьма глубинные, поэтому часто изменения, происходящие в области нравственности, остаются незамеченными ни родителями, ни учителями.

Нравственные убеждения возникают и оформляются только в переходном возрасте, хотя основа для их возникновения была заложена гораздо раньше. В убеждении, по мнению Л.И.Божович, находит свое выражение более широкий жизненный опыт юноши, проанализированный и обобщенный с точки зрения нравственных норм, и убеждения становятся специфичными мотивами поведения и деятельности школьников.

Одновременно с развитием убеждений формируется нравственное мировоззрение, которое представляет собой систему убеждений, что приводит к качественным сдвигам во всей системе потребностей и стремлений подростка. Под влиянием развивающегося мировоззрения происходит иерархизация в системе побуждений, в которой ведущее место начинают занимать нравственные мотивы. Установление такой иерархии приводит к стабилизации качеств личности, определяя ее направленность, и позволяет человеку в каждой конкретной ситуации занять свойственную ему нравственную позицию.

Мировоззрение — это взгляд на мир в целом, система представлений об общих принципах и основах бытия, жизненная философия человека, сумма и итог всех его знаний. **Познавательными (когнитивными) предпосылками мировоззрения** являются усвоение определенной и весьма значительной суммы знаний (не может быть научного мировоззрения без овладения наукой) и способность индивида к абстрактному теоретическому мышлению, без чего разрозненные специальные знания не складываются в единую систему.

Мировоззренческий поиск включает в себя социальную ориентацию личности, т.е. осознание себя частицей, элементом социальной общности, выбор своего будущего социального положения и способов его достижения.

Таким образом, в юношеском возрасте решаются следующие основные задачи:

- 1) принятие и эффективное использование собственной внешности и тела;
- 2) усвоение мужской или женской роли;
- 3) установление зрелых отношений с ровесниками обоих полов;
- 4) эмоциональная независимость от взрослых;
- 5) подготовка к профессиональной карьере;
- 6) подготовка к браку и семейной жизни;
- 7) выработка социально-ответственного поведения;
- 8) построение системы ценностей и этического сознания.

Социальная ситуация развития Одна из главных особенностей раннего юношеского возраста это смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений со взрослыми.

Значительно более сложными и дифференцированными становятся отношения с учителями и учащимися. Идеальный учитель для старшеклассника, это способность его к пониманию, эмоциональный отклик, сердечность, профессиональная компетентность, в учителе хотят видеть друга.

Особенностью социальной ситуации развития является также переориентация общения с родителями и учителями на более или менее равных, по положению.

Общение со сверстниками является для старшеклассников:

1. Важным каналом информации. Благодаря этому юноши и девушки узнают о том, что по тем или иным причинам не сообщают им взрослые.

2. Специфическим видом межличностных отношений, вырабатываются навыки социального взаимодействия, возможность отстаивания своих прав.

3. Специфическим видом эмоционального контакта.

Новообразование возраста Психологическим новообразованием возраста является формирование мировоззрения, самостоятельность суждения, повышается требовательность к моральному облику человеку формируется самооценка, стремление к самовоспитанию. Мировоззрение это взгляд на мир в целом, система представлений об общих принципах и основах бытия, система убеждений, выражающее отношение человека к миру, его ценностные ориентации.

В ранней юности усиливается потребность к индивидуальной интимной дружбе.

Ведущая деятельность В старшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учебно-профессиональная деятельность. Для старшеклассника учеба приобретает значение, прежде всего как средство подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Психические процессы в юношеском возрасте уже в основном сформированы как вполне произвольные.

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАДАНИЕ N 8

Тест на самооценку

Из предложенных ниже слов выберите по 20 слов, характеризующих, положительные и отрицательные качества человека и составьте из них два ряда. В первый пишите те слова, которые, по вашему мнению, характеризуют положительные черты вашего идеала, во втором - те, которыми он не должен обладать. Затем в первом ряду отметьте те черты,

которые вы считаете присущими Вам, а во втором - те, которые к Вам не относятся.

Ориентируйтесь не на количественное выражение данной черты, а только на ее присутствие или отсутствие.

Слова, характеризующиеся отдельные качества личности:

Аккуратность,	осторожность
беспечность	отзывчивость
восприимчивость	педантичность
гордость	подвижность
грубость	подозрительность
жизнерадостность	принципиальность
заботливость	поэтичность
завистливость	презрительность
злопамятство	радушие
искренность	развязанность
капризность	рассудочность
легковерие	решительность
медлительность	самозабвение
мечтательность	
мнительность	сдержанность
настойчивость	сострадательность
нежность	стыдливость
непринужденность	терпеливость
нервозность	трусость
нерешительность	увлекаемость
несдержанность	упорство
обаяние	уступчивость
обидчивость	холодность
мнительность	энтузиазм

К л ю ч : подсчитать количество отмеченных черт в 1-ом и 2-ом ряду, сложить их и разделить на 40.

0.4 - 0.6 - адекватная самооценка; 0.0 - 0.4 – недооценка; 0.6 - 1.0 - переоценка

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАДАНИЕ N 9

Методика исследования нормативных предпочтений в группе

К процедуре исследования предъявляется ряд требований:

1. Исследование проводится в группе со сложившейся системой отношений срок существования группы - не менее 1 года.

2. Группа должна иметь известный опыт совместной деятельности

3. Опросные листы заполняются каждым испытуемым индивидуально.

Методика состоит из опросника, содержащего 51 вопрос, и ключа.

Экспериментатор раздает опросные листы испытуемым и зачитывает инструкцию.

Инструкция.

"Перед вами опросный лист, содержащий ряд высказываний. Если вы согласны с высказыванием, то поставьте знак "плюс", если нет, то "минус".

В отдельных случаях допускается знак "плюс минус", если вы не уверены в ответе".

Опросный лист.

1.Самое большое удовлетворение люди получают от высокой оценки своей работы.

2.Счастливы лишь те люди, которые приобрели в жизни настоящих друзей.

3.Все спортсмены стремятся к известности.

4.Рациональные люди часто страдают от дефицита общения.

5.Я не считаю себя человеком бескорыстным.

6.Лучшими преподавателями я считаю тех, кто хорошо знает свой предмет.

7.Каждый будет вести себя так, чтобы недовольство окружающих.

8.Успехи студента зависят от его добросовестного отношения к своим обязанностям.

9.Любимое дело никогда не заменит радости человеческого общения.

10.Иногда мне доставляет удовольствие посплетничать.

11.Для того, чтобы понравиться другим, надо хорошо делать свое дело.

12.Многим людям следует учиться искусству общения с окружающими.

13.На работе между коллегами должны быть только деловые отношения.

14.Самое страшное для человека - чувство одиночества.

15.Когда я был ребенком, я любил, когда меня хвалили.

16.Большинство людей используют работу в группе как возможность проявить себя, получить оценку со стороны.

17.Лучшими друзьями человек считает тех, кто его понимает

18.Основная роль школ должна заключаться в подготовке учеников к правильному выбору профессии.

19.Человек испытывает необычайный прилив сил, когда работает с симпатичными ему людьми.

20.Я помогаю только тем людям, к которым хорошо отношусь.

21.Я предпочитаю вести по телефону только деловые разговоры.

22.Мне не нравятся учреждения, где в интересах дела забывают об интересах сотрудников.

23.Критика моей работы окружающими отрицательно влияет на результат.

24.Свободное время необходимо проводить с друзьями.

25.Я стараюсь спланировать свой будущий день.

26.Хороший руководитель - прежде всего специалист в своей области.

27.Для большинства работа в группе - еще одна возможность пообщаться с новыми людьми.

28. Я предпочитаю книги о жизни известных людей.
29. Коллеги на работе должны быть в товарищеских отношениях.
30. Мне тяжело работать с людьми, которые не умеют сдерживать свои чувства.
31. Школы прежде всего должны воспитывать в учениках лучшие человеческие качества.
32. Мои лучшие друзья должны много знать и уметь.
33. Я часто говорю с другими о вещах, никак не связанных с моими деловыми интересами.
34. Человек способен на максимальное лишь тогда, когда его усилия достаточно награждаются.
35. Ухудшение товарищеских отношений на работе отрицательно сказывается на деятельности сотрудников.
36. Я считаю, что ради дела можно пожертвовать отношениями с сотрудниками.
37. В незнакомой компании меня всегда привлекают общительные люди.
38. Хороший руководитель прежде всего создает на работе атмосферу взаимопонимания.
39. Свободное время необходимо использовать для самообразования и любимых дел.
40. Успехи студента в большой степени зависят от отношений с людьми, окружающими его в институте.
41. Я нахожу прямых и откровенных людей бестактными.
42. При условии одинакового финансового успеха я предпочел принять участие в конкурсе, чем организовать его.
43. Самое большое удовольствие человек получает от сознания того, что находится в кругу близких людей.
44. Люди слишком много времени тратят на выяснение отношений.
45. Я часто сужу о людях по первому впечатлению.
46. В жизни человек должен надеяться только на себя.
47. Главная задача педагога - построить хорошие взаимопонимания между учениками.
48. Мне бывает трудно признать свои ошибки.
49. Люди, посвятившие всю жизнь любимому делу, достойны восхищения.
50. Для человека большое удовольствие - быть душой компании.
51. Мне всегда тяжело разочаровываться в людях.

Обработка результатов.

Для удобства обработки полученных результатов необходимо выделить номера вопросов, положительные ответы, на которые позволяют предполагать наличие у индивида определенного типа нормативного предпочтения.

Вопросы 1, 3, 6, 8, 11, 13, 16, 18, 21, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 34, 39, 42, 44, 46, 49 связаны со **сферой деловых предпочтений**.

Положительные ответы на эти вопросы позволили бы со 100%-ной вероятностью отнести нормативные предпочтения индивида к деловой сфере.

Вопросы 2, 4, 7, 9, 12, 14, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 31, 33, 35, 37, 38, 40, 43, 47, 50, 52 связаны со **сферой коммуникативных предпочтений**.

Кроме того, опросник имеет так называемую "**шкалу искренности**", которая включает вопросы 48, 45, 41, 20, 15, 10, 5. Пять и более отрицательных ответов по этой шкале позволяет судить о неискренности испытуемого.

Получив заполненный бланк опросника, экспериментатор сначала подсчитывает количество отрицательных ответов по "шкале искренности" и исключает из дальнейшей обработки бланки "неискренних" испытуемых.

Затем подсчитывается количество положительных ответов по каждому типу нормативных предпочтений. Результаты, полученные по каждому индивидуальному опросному листу, сводятся экспериментатором в общую таблицу, которая позволит судить о соотношении различных типов нормативных предпочтений в группе.

Самостоятельная работа по теме «Психология старшеклассника»

1. Подготовьте письменный ответ на вопрос «Проблема перехода от подросткового к юношескому возрасту в отечественной и зарубежной психологии».

2. Подготовьте письменный ответ на вопрос «Пути развития научного мировоззрения в юношеском возрасте».

3. Подготовьте текст сообщения и презентацию в программе Power Point для родительского собрания о проблеме профессионального самоопределения в ранней юности.

4. Подготовьте деловую игру профориентационной направленности для старшеклассников.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.:Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2000. – 624 с.
2. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.- 286 с.
3. Волков Б.С. Психология ранней юности. Уч. пос. М.: ТЦ Сфер , 2001. – 96 с.
4. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных

- заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
5. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. педвузов: В 3 кн. Кн.2. Психология образования/ Р.С. Немов.– М.: ВЛАДОС, 1998. – 608 с.
6. Палагина, Н. Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие / Н.Н. Палагина – М.: МПСИ, 2005. – 287 с.
7. Психология человека от рождения до смерти; Младенчество, детство, юность, взрослость, старость/ В.А. Аверин, Ж.К. Дандарова, А.А. Деркач; Под ред. А.А. Реана. — СПб.; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК: Олма-Пресс, 2002. — 656 с.

Лекция № 10 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

Вопросы:

1. Стадии и кризисы на этапе взрослости: биографический подход
2. Стадии и кризисы на этапе взрослости: возрастной подход

Долгое время изучение развития человека было прерогативой детской психологии, когда развитие понималось лишь как «превращение ребенка во взрослого» [Ананьев, 1957, с. 21]. Взрослость же рассматривалась как относительно стабильная фаза онтогенеза, период «психической окаменелости», «как некое сплошное статическое состояние, качественно не изменяющееся до наступления старости. В этом состоянии якобы нет существенных новообразований развития, а по существу нет и самого развития» [Там же, с. 165–167]. «Кажется очевидным, что вступление в возраст взрослости в определенной степени завершает процесс развития, и, следовательно, можно предположить, что последующий этап жизни мало что добавляет к психологической характеристике индивида» [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 307]. В отечественной психологии такой подход к взрослости справедливо критиковался Б. Г. Ананьевым. Под его руководством выполнены широкие экспериментальные исследования, посвященные проблеме развития взрослых, позволившие раскрыть существенные внутренние закономерности данного процесса. Эти работы являлись возрождением идеи Н. А. Рыбникова (1890–1961) о создании *акмеологии* как науки о закономерностях развития взрослого человека.

В Древней Греции период приблизительно с 30 до 45 лет считался вершиной жизни, вершиной накопленных сил, вот почему этот возраст и свойственное ему состояние духа называлось *акме* (акме (*греч.*) – вершина, высшая точка). *Акме* – это высший для каждого человека уровень развития его физического здоровья, ума, чувств, воли, наиболее полный расцвет человеческой личности, позволяющий добиваться

наибольшего результата [Бодалев, 1998; Карсаевская, 1997]. Изучение взрослого человека стало предметом акмеологии – науки, изучающей феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии [Там же].

В настоящее время в психологии считается уже почти бесспорной идея непрерывности, безграничности, абсолютности процесса развития человека, для которого не существует какого-либо предела или конечного состояния (см. [Абульханова-Славская, 1991; Анцыферова, 2006] и др.).

Можно выделить несколько *узловых моментов* в изучении психологии взрослого человека.

1. Развитие человека продолжается и после периода юности, в зрелости и старости; для процесса развития человека не существует какого-либо предела или конечного состояния.

2. Период взрослости состоит из ряда собственных фаз, каждая из которых характеризуется качественным своеобразием психосоциального, личностного и когнитивного развития. Возрастные изменения в физическом, социальном и когнитивном состоянии взрослого человека не столь впечатляющи, как в детском возрасте, но и в этот период существуют некоторые общие закономерности развития [Баттерворт, Харрис, 2000].

3. В период взрослости собственно возрастные закономерности развития отходят на второй план, уступая место, с одной стороны, индивидуальным различиям (в том числе и тем, как были прожиты предыдущие годы жизни), а с другой – фактору культуры [Толстых, 2010б]. Таким образом, социокультурный контекст, биографические события, индивидуальные особенности начинают играть решающую роль в развитии взрослого человека.

4. Развитие человека в период взрослости не есть простое продолжение детского развития. Основа развития личности, движущие силы, события, социальные и психологическсамосозидания и самореализации – то, что называют *субъектностью*.

5. Процесс развития взрослого человека характеризуется противоположными тенденциями – *эволюционными* и *инволюционными*; *гетерохронностью* – асинхронностью фаз развития различных психических функций, несовпадением сроков формирования и темпов их развития; *неравномерностью*, означающей смену периодов резких качественных скачков в развитии той или иной психической функции постепенным накоплением количественных изменений [Ананьев, 1980; Кольцова, 2007].

Л. А. Анцыферова [2006, с. 298–299] формулирует следующие *теоретико-методологические положения к развитию взрослого человека*.

- Социально-психическое развитие человека не ограничено какими-то определенными периодами его бытия, оно осуществляется на протяжении всей жизни.

- В течение жизни человек не исчерпывает всех своих резервных возможностей, потенциала своего развития.

- Психическое развитие человека настолько многомерно, многоформно и многонаправлено, что практически невозможно выявить все его проявления, качества и возможности.

- Процесс развития не сводится к одному поступательному развитию, росту и повышению эффективности субъекта во всех областях его жизни. Развитие есть единство разных типов изменений, одиночных и системных, преходящих и стабильных, позитивных и негативных.

- Одновременно со спадом психических возможностей происходит и их обогащение; инволюционные изменения сочетаются с новообразованиями прогрессивного характера, направленными на преодоление деструктивных явлений в геронтогенезе.

- Личностно-психологическое развитие человека происходит разными темпами и достигает разного уровня в различных областях социальной действительности. Соответственно соотношение утрат и приобретений оказывается различным в разные периоды жизни старения человека.

- Успешность личностного и социально-психологического развития человека во все периоды жизни (и особенно в поздние годы) зависит от того, насколько он сам выступает субъектом, создателем своей жизни.

В целом с определенной долей условности можно выделить два основных подхода к развитию взрослого человека:

- 1) *биографический*, заключающийся в исследовании динамики жизненных событий и того влияния, которое они оказывают на человека;

- 2) *возрастной*, прослеживающий изменения разных психических явлений и процессов в течение всего жизненного пути. Это смена возрастных периодов, каждый из которых накладывает свой отпечаток на стиль и образ жизни человека, на его потребности и ценности, отношения с людьми и самоотношение, обуславливая своеобразный, присущий данной возрастной ступени тип личности.

Существуют и попытки примирения этих двух подходов. В частности, на основе эмпирических данных утверждается, что мужчины более, чем женщины, подвержены влиянию времени. Иными словами, развитие мужчин – это функция возраста. Их жизненный путь действительно состоит из чередования стабильных и кризисных периодов, связанных с

тем или иным возрастным этапом. Изменение личности женщины обусловлено стрессовыми событиями в ее жизни, такими, например, как замужество, материнство и др. [Ниемея, 1982; Chiriboga, 1982]. Согласно точке зрения К. А. Абульхановой, «ни возрастной, ни биографический подходы не охватывают качества развития, совершенствования или становления личности» [Абульханова, 1983, с. 21]. Возрастной подход не позволяет исследовать разный способ жизни личности внутри каждого возраста, а биографический подход оказывается не в состоянии определить, как субъект организует те или иные события, обстоятельства своей жизни. По мнению К. А. Абульхановой, жизненный путь личности – это способ ее жизни; то, что способна выстроить, создать из своей жизни сама личность, поэтому развитие личности можно проанализировать, только исследуя ее жизнедеятельность, т. е. меру зависимости истории от ее субъекта [Абульханова, Березина, 2001]. Данный подход выделяет особое звено в анализе жизненного пути личности, а именно ее *субъектность*, тем самым связывая личность с ее биографией в едином процессе жизнедеятельности.

Стадии и кризисы на этапе зрелости: биографический подход

Период зрелости насыщен множеством важных событий, таких как начало профессиональной деятельности, успехи и неудачи на работе, женитьба (замужество), рождение детей, уход на пенсию, смерть родителей и др. Согласно биографическому подходу, *события жизни* составляют основное содержание жизненного пути человека. Они выступают в качестве переломных, критических моментов, обуславливающих изменения хода жизни взрослого человека. События – это узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизненный путь человека [Рубинштейн, 1989].

В отечественной психологии [Рубинштейн, 1989; Логинова, 1978] принята следующая классификация событий жизни:

- *события среды* – существенные перемены в обстоятельствах развития, происходящие не по воле и не по инициативе субъекта (война, болезни, смерть, землетрясение и др.);
- *события поведения*, т. е. поступки, инициатором которых является человек, он принимает решение и реализует его (брак, поступление в вуз, смена работы и др.);
- *события внутренней жизни* – духовная работа по переосмыслению ценностей жизни, изменение отношения к чему-либо («осознание судьбы»).

В зарубежной психологии выделяют, как мы уже указывали в первой главе, *нормативные* и *ненормативные* события жизни [Крайг, 2000]. К *нормативным событиям* относятся те, наступление которых ожидается в определенное время или переживается большинством людей, принадлежащих к той или иной возрастной когорте, культуре, социальной группе. При наличии социальной поддержки, времени на подготовку к ним, социальной значимости этих событий они не приводят к глубокому, сильному стрессу. Примерами таких событий могут служить вступление в брак, рождение детей, окончание школы, поиски первой работы, выход на пенсию и т. п. *Ненормативные события* – это сугубо личные события, не связанные с определенным периодом в жизни человека. Они случаются совершенно неожиданно и не затрагивают широкого круга лиц. Например, внезапная смерть супруга, развод, потеря работы, случайное знакомство с влиятельным человеком и проч. Подобные события нередко требуют от человека коренной перестройки жизни.

Некоторые исследователи [Life-span, 1983] представляют более подробную классификацию событий жизни. Каждое событие относится к одному из *четырёх типов событий* (биологический, личностно-психологический, социально-культурный и связанный с окружающей средой) и к одной из *четырнадцати ситуаций*: семья, любовь и супружество, родительство, местожительство, здоровье, «Я», общество, дружба, социальные взаимоотношения, финансы, школа, работа, закон и смешанные ситуации. На их основании строится двумерная матрица конкретных событий жизни, например: социально-культурный тип, ситуация – семья, события – член семьи (не дети) покидает дом; повторный брак матери или отца; помещение в клинику и т. д. Таким образом, выделяются 355 событий жизни [Ibid.].

Исследования, выполненные в русле биографического подхода, не только составляют перечень событий, с которыми людям приходится сталкиваться в течение своей жизни, но и оценивают их по *стрессогенности*, т. е. в соответствии с тем, насколько сильным стрессом является то или иное событие. В табл. 10.1 приведены некоторые события в жизни человека и уровень их стрессогенности.

Стресс вызывают не сами по себе жизненные события или обстоятельства, а то значение, которое конкретный человек им придает. Исследователи неоднократно указывали, что одно и то же жизненное событие может стать для одного человека принимаемым вызовом, служить стимулом дальнейшего развития, придать ему силы для новых достижений, а для другого – причиной дистресса, психологического дискомфорта, соматических расстройств. В последнее время все большее внимание со стороны психологов уделяется анализу поведения человека в сложных обстоятельствах, при этом центральное место занимает вопрос о природе переменных, от которых зависит благоприятность – неблагоприятность исхода, и о стилях реагирования на те или иные

события жизни [Либин, 2000]. Индивидуальные стили реагирования проявляются либо в форме психологической защиты от неприятных переживаний, либо в форме *совладания* (coping) – конструктивной активности личности, направленной на разрешение проблемы. С. К. Нартова-Бочавер [1997] полагает, что термин «совладающее поведение» (coping behavior) существует «на перекрестке» двух выраженных тенденций современной психологии. Во-первых, это перенесение внимания с субъекта на целостную ситуацию, в которой он действует; во-вторых, это укрепление позиций идеографического подхода в психологии, ориентированного не на общее и постоянное в личности, а на особенное и изменчивое, присущее конкретному человеку в определенных условиях. Совладающее поведение определяется Т. Л. Крюковой как «поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией» [Крюкова, 2010, с. 4]. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией, изменение ее, если она поддается контролю, или приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю. Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его продуктивности, здоровья и благополучия [Там же].

Таблица 10.1

События жизни и уровень стресса

Событие	Уровень стресса, баллы
Смерть одного из супругов	100
Оставление дома повзрослевшими детьми	29
Развод	73
Личный успех в важном деле	28
Поступление в школу или ее окончание	26
Травма или болезнь	53
Вступление в брак	50
Увольнение с работы	47
Переезд на новое место жительства	20
Беременность	40
Смена профессиональной деятельности	36
Ухудшение здоровья одного из членов семьи	44
Неприятности с начальством	23
Прибавление в семье	39
Выход на пенсию	45
Смерть ближайшего родственника	63

Источник: [Крайг, 2000, с. 766–767].

Несмотря на значительное индивидуальное разнообразие поведения в стрессе, согласно Р. Лазарусу [Либин, 2000], существуют два глобальных типа стиля реагирования: проблемно-ориентированный и субъектно-

ориентированный. *Проблемно-ориентированный стиль*, направленный на рациональный анализ проблемы, связан с созданием и выполнением плана разрешения трудной ситуации и проявляется в таких формах поведения, как самостоятельный анализ случившегося, обращение за помощью, поиск дополнительной информации.

Субъектно-ориентированный стиль является следствием эмоционального реагирования на ситуацию, не сопровождающегося конкретными действиями, и проявляется в виде попыток не думать о проблеме вообще, вовлечения других в свои переживания, желания забыться во сне, растворить свои невзгоды в алкоголе или компенсировать отрицательные эмоции едой, употреблением наркотиков.

Согласно другой точке зрения, основными способами психологического преодоления являются реальное (поведенческое или когнитивное) решение проблемы; поиск социальной поддержки; перетолкование ситуации в свою пользу; отрицание проблемы; уклонение и избегание; сострадание к самому себе; понижение самооценки; эмоциональная экспрессия [Нартова-Бочавер, 1997]. В качестве примера измерения совладающего поведения в главе 14 приведен опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (КПСС – CISS) [Крюкова, 2010].

Защитные и совладающие стили реагирования связаны с индивидуально-психологическими особенностями (типом мышления и особенностями локуса контроля, установками и переживаниями, отношением к себе и другим, со структурой жизненного опыта), но они зависят также и от конкретных событий, трудных ситуаций. Исследования доказывают, что выбор копинг-стратегии может зависеть от гендерных особенностей: мужчины чаще всего при совладании с трудной ситуацией используют стратегии активного копинга, т. е. преобразуют внешнюю ситуацию, тогда как женщины склонны решать проблемы эмоционально.

Применительно к психологии развития обычно рассматриваются стили реагирования не на вообще все трудные или стрессовые ситуации, а только на жизненно важные события, такие как рождение ребенка или выход на пенсию.

Итак, согласно биографическому подходу, жизненный путь представляет собой череду жизненных событий, каждое из которых, в зависимости от его специфики и от индивидуально-личностных особенностей человека, может привести к существенным переменам в жизни человека. Одна из задач современной психологии развития как раз и состоит в изучении этих критических жизненных событий взрослой жизни и того влияния, которое они оказывают на процесс развития взрослого человека.

Стадии и кризисы на этапе взрослости: возрастной подход

Первая проблема, с которой сталкиваются исследователи, работающие в русле возрастного подхода, – это проблема периодизации взрослости. Предлагаемые решения многослого этапа жизни (см. [Ананьев, 1980; Гамезо, Герасимова и др., 1999; Крайг, 2000; Эрикссон, 2000] и др.).

Дж. Биррен, один из исследователей развития человека [Ананьев, 1980], подразделяет весь цикл взрослости на следующие периоды: ранняя зрелость (17–25 лет); зрелость (25–50 лет); поздняя зрелость (50–75 лет); старость (старше 75 лет). С точки зрения Б. Г. Ананьева [1980], более совершенной и пригодной для целей периодизации жизненного цикла и исследования взаимосвязей возраста и поворотных моментов жизненного пути является периодизация Д. Бромлей. В соответствии с ней жизненный путь человека состоит из пяти циклов: утробного, детства, юности, взрослости, старения. Каждый из указанных циклов, в свою очередь, делится на различные стадии. Взрослость состоит из четырех стадий: ранняя взрослость (21–25 лет), средняя взрослость (25–40 лет), поздняя взрослость (40–55 лет), предпенсионный возраст (55–65 лет). Пятый цикл, старение, состоит из трех стадий: удаление от дел (65–70 лет), старость (от 70 лет и более), дряхлость (болезненная старость и смерть).

Согласно схеме возрастной периодизации, разработанной на специальном международном симпозиуме, посвященном данной проблеме, во взрослой жизни выделяют следующие возрасты и периоды [Ананьев, 1980].

1. Средний (зрелый) возраст включает два периода:
 - а) 22–35 лет для мужчин и 21–35 лет для женщин;
 - б) 36–60 лет для мужчин и 36–55 лет для женщин.
2. Пожилой возраст: 61–74 года для мужчин и 56–74 года для женщин.
3. Старческий возраст: 75–90 лет для мужчин и женщин.
4. Долгожители: старше 90 лет.

Поскольку трудно (если вообще возможно) точно указать границы стадий развития взрослых людей, основываясь исключительно на возрасте [Крайг, 2000], обычно весь этап взрослости условно подразделяют на *три периода*:

- 1) ранняя взрослость (от 20 до 40 лет);
- 2) средняя взрослость (от 40 до 60 лет);
- 3) поздняя взрослость (от 60 лет и старше).

На эти периоды мы и будем опираться в дальнейшем при рассмотрении возрастных особенностей взрослого человека.

Сторонники возрастного подхода, утверждая стадийность развития человека, его не линейный, а скачкообразный характер, неизбежно приходят к выводу о существовании *нормативных кризисных периодов*, которые «необходимо возникают на жизненном пути большинства людей» [Ниемеля, 1982, с. 133] и которые важны для нормального поступательного развития личности. *Кризисы развития* возникают тогда, когда человек встает перед необходимостью оценить жизненную ситуацию и свое место в жизни; подтвердить или переоценить прежде поставленные цели и сделанные выборы, принять решение, обуславливающее его развитие в следующий жизненный период. Между тем не все исследователи, утверждая стадийность развития человека в период взрослости, придерживаются *модели кризиса*, которая подразумевает «заведомо негативный компонент: слабость в противостоянии изменившимся обстоятельствам, крушение иллюзий, неудачи, болезненное переживание неудовлетворенности» [Шаповаленко, 2004, с. 293]. Некоторые считают более подходящей *модель перехода*, когда совершается переход на новый этап развития без особых кризисных переживаний.

Как указывает Б. С. Братусь [1980], *кризисы взрослости* существенно отличаются от кризисов детства:

- они не столь привязаны к возрасту;
- в большей степени зависят от социальной ситуации развития;
- проходят достаточно осознанно;
- протекают более скрыто, недемонстративно.

Кроме того, решающая роль в преодолении кризисных периодов взрослости принадлежит самому человеку – субъекту собственной жизни и связана с необходимостью активной внутриличностной работы по осмыслению своего «Я» и своей жизни.

В настоящее время в мировой психологической литературе наиболее подробно описаны кризисы взрослости (или переходы), связанные со следующими периодами жизни: 17–22 года, около 30 лет (28–32 года), 40–45 лет (кризис середины жизни), 55–60 лет [Ливехуд, 2000; Слободчиков, Исаев, 2000; Шихи, 1999].

Кризис юности (17—22 года).^[1] Важными вопросами этой фазы являются вопросы: «Кто я?», «Чего я хочу?», «Что я могу?». На них еще нет ответа, человек только учится принимать самого себя и нести ответственность за свой выбор и решения [Ливехуд, 2000]. «В этой ситуации “сила страстей” ускоряет и интенсифицирует развитие. В связи с отсутствием опыта и упорным сопротивлением реальности возникает дефицит чувства реальности, приводящий к тому, что любой приговор

выносятся безапелляционно и отвергается любой компромисс... Отсюда склонность к скоропалительным решениям в суждениях и поведении» [Ливехуд, 2000, с. 151]. Полагая, что постепенный отход от семьи и поиск себя – суть пере хода к ранней взрослости, Г. Шихи [1999] называет данный кризис **«отрывом от родительских корней»**. Это время, когда человек одинаково активно хочет проявить себя в идеологии, мировоззрении, сексе и будущей профессиональной деятельности. В результате появляется чувство, что реальная жизнь находится за пределами семьи и школы и «ждет встречи со мной», возникает желание оставить родительское гнездо, начинается процесс разрыва эмоциональных связей с домом.

Бегство от кризиса в этом возрасте, стремление восстановить безопасность и комфорт, пассивно приняв семейную традицию или присоединившись к сильному человеку (например, вступив в брак), только задерживает развитие. Молодые люди, которые достойно принимают кризис, т. е. не уходят от вопросов: «Кто я?», «Как мне воплотить мои мечты?», «Какой путь выбрать?», «Куда я иду?», «Кто может мне помочь?», «Как добиться цели?» – обычно становятся сильнее и способны управлять своей судьбой [Шихи, 1999].

Кризис молодости (28–32 года). Несмотря на то что человек относительно доволен жизнью, он начинает испытывать неудовлетворенность собой, задается вопросом о том, каков он и каким хотел бы быть, понимает, что какие-то вещи переоценил в своей жизни, а что-то недооценил; появляется ощущение, что жизнь разваливается. Подводятся первые итоги и происходит переоценка своих прежних ценностей и выборов (супруга(и), карьеры, жизненных целей), что иногда приводит к смене профессии, пересмотру отношений с окружающими людьми, к разводу. Одинокий человек начинает искать партнера; женщина, которая раньше была довольна тем, что сидит дома с детьми, стремится заняться своей карьерой; бездетные родители хотят завести детей; в работе происходят большие перемены, в основном связанные со стремлением что-то изменить, желанием профессионального роста, большего успеха. Как указывает Г. Шихи [1999], появляется стремление начать все сначала в 30 лет, причем изменения сопровождаются сомнениями, чувством растерянности и недовольства. Лейтмотив этого кризиса – **побег**. Человек уходит с работы, бежит из семьи, меняет профессию, уезжает. Он бежит от кризиса, следовательно, от самого себя, но лучше не становится. Задача данного кризиса – **коррекция жизненного плана**. Должен быть сделан новый выбор или проанализирован и подтвержден прежний; необходимо превратить свою мечту в определенные цели или отказаться от нее и заменить новой; должны измениться или углубиться внутренние ориентиры, принятие тех частей «Я», которые были оставлены без внимания в 20 лет; необходима духовная работа по осознанию своего призвания и места в жизни.

Кризис взрослости часто описывается как «кризис середины жизни», «взрыв в середине жизни» (40–45 лет) или «десятилетие роковой черты» (35–45 лет). Это время приспособления к пониманию, что ты больше не молод и твое будущее не несет безграничных возможностей; человек впервые осознает, что не будет жить вечно. Если в 20 и 30 лет человек может быть подающим надежды, то после 40 лет наступает время исполнения обещаний. Человек оказывается перед «пропастью, которая разделяет наше представление о себе в двадцатилетнем возрасте, и реальность жизни, которую мы ощущаем к сорока годам» [Шихи, 1999, с. 301]. Происходит освобождение от иллюзий, осознание того, что время уходит, чтобы сократить разрыв между мечтами и действительностью; человек встает перед необходимостью пересмотра своих планов, замыслов и соотнесения их с оставшимся временем жизни. В этот период человек энергично ищет правду о себе, чтобы увидеть мир в правильной перспективе [Там же]. «Психически эта фаза характеризуется сомнениями, отсутствием ориентиров и склонностью к принятию иллюзорных решений, причем могут наступить короткие мгновения ощущения счастья. В духовном смысле эти годы означают борьбу с пустотой: кажется, что потеряли почву под ногами и еще не обрели новую» [Ливехуд, 1994, с. 178]. Нередко люди в этом возрасте охвачены паникой, страхами и депрессией, они определяют свое состояние как «жизнь в подвешенном состоянии». Это время, когда перед человеком встают проблемы, связанные со смыслом жизни, период, обозначенный Б. Ливехудом как *кризис ценностей* или переход к новой доминанте ценностей.

Истоки кризиса середины жизни Е. И. Головаха видит в ограниченности жизненной перспективы, когда юноши и девушки, собираясь в среднем прожить до 70–80 лет, устанавливают границу самореализации между 30 и 40 годами [Головаха, Кроник, 1984]. Р. А. Ахмеров [1994] называет три наиболее общих кризиса взрослого периода жизни.

1. *Кризис нереализованности*: то, что человек наметил в молодости, он не смог осуществить либо недооценивает свои успехи и достижения.

2. *Кризис опустошенности*: все, что человек наметил, достигнуто, или те цели, к которым он стремился, теряют свою актуальность и значимость, перестают быть желанными; у него нет заметно привлекающих его в будущем конкретных целей; доминирующим становится переживание, что он – «уже выкуренная сигарета».

3. *Кризис бесперспективности*: отсутствие будущего в картине жизни; рисуется картина безнадежного застоя, гарантированной скуки, человек не видит путей развития или самореализации.

Успешное решение кризиса среднего возраста включает обычно выработку нового образа «Я», переосмысление жизненных целей, их

переформулировку в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения, внесение коррекции во все области привычного существования. В этот момент идет процесс, который Б. Ливехуд [2000] описывает как «духовное созревание». Решающим является вопрос, можно ли высвободиться из преувеличенного плена «Я», как называет это К. Юнг [1993].

Кризис зрелости (55–60 лет). Этот критический период характеризуется как *время подведения итогов*, которые не всегда удовлетворяют человека, поскольку не все его желания и цели реализованы. Установка на будущее изменяется радикально: люди данного возраста начинают понимать, что не имеют времени на все, что хотели бы сделать. Это стадия старения, решающим фактором здесь является приближающийся конец или, по крайней мере, реальность ухода на пенсию. «С растущим страхом понимаешь, что, может быть, сделаешь меньше, чем думал. Прожитое проходит перед тобой, непонятно, как тратил так много драгоценного времени на какие-то пустяки. Кто-то думает: “Если бы впереди у меня еще было время, которое я раньше пропускал как песок сквозь пальцы”. В этой жизни больше нет большого будущего, что же останется наперекор всему? В определенном отношении развитие жизни к 63 годам предварительно завершилось» [Ливехуд, 2000, с. 191]. Именно потому этот период описывается как *время внутреннего конфликта*: необходимо изменить привычный жизненный стереотип, создать новый образ жизни. Для человека зрелых лет оказывается очень трудным, порой мучительным переход от состояния максимальной активности, присущей периоду акме, к ее постепенному свертыванию и ограничению. Начинает ухудшаться здоровье, становится меньше сил, возникает объективная необходимость уступить место новым поколениям при субъективном нежелании и внутреннем сопротивлении это сделать, так как сегодня человек в 55–60 лет субъективно не ощущает себя старым [Гамезо, Герасимова и др., 1999].

У некоторых людей появляется чувство неизбежности преодоления нового трудного этапа, опять необходимо пройти через «умри и восстань»: «Теперь самое время подготовиться к тому, что еще хочешь сделать, выделить то, что можно оставить, и взяться за то, что еще хочешь завершить» [Ливехуд, 2000, с. 191].

Рекомендуемая литература

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 96–105.

Ананьев Б. Г. Возрастная периодизация жизненного цикла человека // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 115–121.

Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 442–449.

Ливехуд Б. Ход жизни человека // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 389–409.

Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 122–126.

Ниемеля П. Развитие и нормальные кризисы взрослого человека // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 420–426.

Шиши Г. Предсказуемые кризисы зрелого возраста // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 427–433.

Эриксон Э. Г. Восемь возрастов человека // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 366–371.

Лекция № 11 РАННЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ

Вопросы:

1. Задачи развития ранней взрослости
2. Социальный контекст развития: семья и друзья
3. Когнитивное развитие и профессиональная деятельность
4. Личностное развитие

Период *ранней взрослости* (приблизительно 20–35/40 лет) характеризуется завершением перехода от юности к статусу взрослости. Но по крайней мере в современном обществе достижение взрослого статуса не имеет точных общепринятых критериев [Кле, 1991]. Переход к взрослости представляет собой постоянно усложняющийся процесс, за которым стоит важный период индивидуального развития. Этот переход отмечен определенным числом событий: окончание учебы, включение в рынок труда, уход из родительского дома, поиски партнера и создание интимных отношений, однако порядок и последовательность которых, время их протекания меняются в ходе общественно-исторического развития социальных формаций в целом. Достижение взрослого статуса также меняется в зависимости от эпохи и культуры; в современном обществе оно не институционализировано и определяется по изменчивым и нормативным критериям [Там же]. Кроме того, молодой человек

усваивает систему «взрослых» ролей одновременно, в разной последовательности, поэтому он может видеть себя в одних отношениях уже взрослым (например, в трудовой деятельности), а в других (например, в отношениях с другими людьми) еще нет [Кон, 1984]. Понятие взрослости, согласно И. С. Кону, подразумевает, с одной стороны, адаптацию, освобождение от юношеского максимализма и приспособление к жизни, а с другой – творческую активность, самореализацию.

Период ранней взрослости насыщен значимыми событиями, так или иначе влияющими на ход жизни. В этой возрастной фазе человек заканчивает учебу, приобщается к трудовой деятельности, вступает в брак, заводит детей, определяет общий стиль жизни и конкретные задачи на будущее, устанавливает круг друзей различной степени близости, корректирует ценностные ориентации в соответствии с новым «взрослым» статусом и новыми жизненными планами. Во всех сферах проявляется стремление к экспансии и достижениям [Юнг, 1993]. На этом возрастном этапе человек должен развить в себе соответствующую «порцию творческих способностей» [Ливехуд, 2000], чтобы построить свое будущее. Главная цель молодости, по мнению А. В. Толстых [1988], заключается в *реализации возможностей саморазвития*.

Опыта взрослой жизни еще мало, поэтому молодой человек поступает иногда импульсивно, необдуманно, совершает ошибки, принимает неправильные решения и делает неправильные выборы [Кулюткин, 1985].

Согласно модели развития взрослых, разработанной американским геронтологом Р. Хейвигхерстом [Крайг, 2000], *задачами ранней взрослости* являются:

- выбор супруга(и);
- подготовка к супружеской жизни;
- создание семьи;
- воспитание детей;
- ведение домашнего хозяйства;
- начало профессиональной деятельности;
- принятие гражданской ответственности;
- нахождение соответствующей социальной группы.

Человек в период ранней взрослости стоит перед необходимостью выбора и решения многих проблем. По мнению Э. Эриксона [2000], главная проблема, требующая своего разрешения, – противоречие между *близостью и изоляцией*. Близость требует установления приносящих взаимное удовлетворение тесных отношений с другим человеком, которые возможны лишь при достижении идентичности, когда не возникает риск потерять себя при единении с другим. Если человек на

данной стадии не способен установить глубокие личные связи, достичь взаимности, то, чувствуя барьер между собой и другими, он будет переживать изоляцию.

Л. А. Регуш [2006, с. 232] выделяет следующие *главные проблемы* психического развития, с которыми можно столкнуться в ранней взрослости:

- близость против изоляции (одиночество как образ жизни);
- проблемы, связанные с развитием познавательной деятельности;
- проблемы, актуализирующиеся по мере развития семейной жизни (проблемы родителей-одиночек);
- проблемы, связанные с профессиональной деятельностью.

Согласно исследованию американского психолога Д. Левинсона [Крайг, 2000], чтобы полностью стать взрослым, молодой мужчина должен справиться с **четырьмя задачами**, возникающими в процессе развития:

- 1) увязать мечты с реальностью;
- 2) найти наставника;
- 3) обеспечить себе карьеру;
- 4) наладить интимные отношения.

На первом этапе периода ранней взрослости мечты слабо связаны с реальностью, но их наличие очень важно для развития, поскольку их самый важный аспект – способность вдохновлять мужчину в выбранной им деятельности. В идеальном случае молодой человек начинает строить свою взрослую жизнь, учитывая реальность, он относится ко всему с разумным оптимизмом. Беспочвенные фантазии и совершенно недостижимые цели, так же как и полное отсутствие мечты, не способствуют развитию. В осуществлении мечты огромную помощь может оказать наставник, способный вселить уверенность в молодого человека, одобряя мечту и передавая мастерство и жизненный опыт. Основная функция наставника состоит в том, чтобы обеспечить переход от отношений «родитель – ребенок» к отношениям на равных «взрослый – взрослый». Решение задачи построения карьеры выходит далеко за рамки простого выбора профессии и связано с достижением самоопределения в период взрослости. Установление близких отношений также очень важно для молодого человека: он пополняет свой багаж знаний о себе и об отношениях с женщинами, выясняет свои сильные и слабые стороны. Крайне важны, согласно Д. Левинсону, близкие отношения с «особенной женщиной», той, которая помогает ему при вступлении во взрослый мир, поощряя его надежды, способствуя осуществлению мечты, заставляя партнера почувствовать себя героем [Крайг, 2000].

Исследования Д. Левинсоном группы женщин показывают, что их вхождение во взрослость состоит из выполнения тех же четырех задач, что решают и мужчины, однако опыт женщин существенно отличается от мужского. Если мужские мечты о будущем в целом носят однородный характер и связаны с работой, то женским мечтам присуща расщепленность: они стремятся сочетать карьеру и замужество. Даже тогда, когда коллеги и члены семьи считают, что женщины добились успеха, сами они чувствуют, что жертвуют либо карьерой, либо семьей. Хотя наличие наставника важно и для карьеры, и для устройства жизни, женщинам редко удается найти того, кто помог бы им реализовать мечту. Женщины также позже по сравнению с мужчинами устраивают свою карьеру, долго находясь в периоде профессионального ученичества.

Социальный контекст развития: семья и друзья

В ранней молодости, как, впрочем, и в юности, стремление к общению, по всей видимости, достигает своего максимума. Молодость открыта общению: легко заводятся знакомства, образуются дружеские связи, приходит любовь, создаются семьи. Э. Эриксон полагает, что развитие близости – это важнейшее достижение ранней взрослости. Только в этот возрастной период молодые люди могут достигнуть истинной генитальности, т. е. способности устанавливать близкие отношения без потери собственной идентичности. Социальные контакты, дружеские отношения очень важны для человека. Как показывают исследования, люди, у которых много друзей, чувствуют себя более счастливыми. Согласно работам социального психолога М. Аргайла [2003], *дружба* является отдельным источником счастья; она менее значима, чем брак или семейная жизнь, но более важна, чем работа или отдых. Однако из всех происходящих в жизни событий именно *влюбленность* получает самую высокую положительную оценку. В любовных отношениях, кроме физической близости, большое значение имеют самораскрытие, взаимное внимание и забота [Аргайл, 2003]. Те, кто не способен сформировать близкие отношения в течение этого периода, могут испытывать немалые трудности в социальной адаптации и страдать от чувства одиночества и подозрительности [Крайг, 2000], переживать депрессию, беспокойство, скуку, потерю чувства самоуважения [Аргайл, 2003].

Успешность жизненного пути взрослого человека во многом зависит не только от его трудовой деятельности, но и от *семейных отношений*. Так, при исследовании идентичности взрослых людей, проводившемся в форме интервью, ответы не менее 90 % мужчин и женщин обнаружили, что их семейные роли и обязанности оказываются важнейшими компонентами при определении себя [Крайг, 2000]. Респонденты

говорили о своих ролях родителей, супругов, братьев и сестер, детей, которые они выполняли в семьях; рассказывали о семейных задачах и обязанностях, общении, взаимопомощи и самореализации. Лишь в очень редких случаях мужчина или женщина определяли себя исходя прежде всего из собственной карьеры, а не семьи. Г. А. Акопов и Н. Л. Быкова подтверждают на отечественной выборке, что наиболее выраженной ценностью в интервале взрослости выступает семья, играющая роль смысложизненной ориентации, уступая свой приоритет социальной теме у 16–20-летних, а также личной и духовной после 50 лет [Вайзер, 2000].

Семейный цикл описывается с помощью различных моделей (см. [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999; Крайг, 2000; Whitbourne, 2000] и др.). Обычно называются следующие основные события семейного цикла: оставление родительской семьи, вступление в брак, рождение первого ребенка, поступление в школу первого ребенка, рождение последнего ребенка, уход последнего ребенка из семьи, смерть одного из супругов.

Первое событие этого цикла – **оставление родительской семьи** – происходит не только с момента вступления в брак, но и тогда, когда человек решил жить один. Дж. Хоффман [Крайг, 2000] выделил четыре **типа независимости**, приобретаемой молодым взрослым в процессе отделения от родительской семьи:

1) **эмоциональная независимость**; с ее обретением молодые люди становятся социально и психологически менее зависимыми от своих родителей в том, что касается поддержки и любви;

2) **аттitudная независимость** связана с формированием установок, ценностей и убеждений, отличающихся от родительских;

3) **функциональная независимость** заключается в способности молодого взрослого содержать себя материально и самому решать свои повседневные проблемы;

4) **конфликтная независимость** предполагает отделение от родителей, при котором молодые люди не испытывают чувства вины и не считают, что они совершают предательство.

Во многих случаях, как отмечает социальный психолог Л. А. Петровская [1999], для человека периода ранней взрослости остро стоит проблема преодоления усвоенного в родительской семье наследия, что связано либо с устаревшим и по этому неадекватным опытом родителей, либо с травмирующим эффектом прошлого. Целью переосмысления сложившегося опыта, освобождением от родительских директив может быть стремление приблизиться к самому себе, выбор собственного способа жизни.

Второе важное событие – это, как правило, **вступление в брак**. До момента появления первого ребенка молодая семья решает ряд задач. Важнейшая из них – адаптация супругов к условиям семейной жизни в

целом и к психологическим особенностям друг друга. Процесс формирования внутрисемейных и внесемейных отношений, взаимной сексуальной адаптации супругов, решение проблемы жилища и приобретения совместного имущества, сближение точек зрения, ценностных ориентаций, представлений, привычек супругов и других членов семьи на данном этапе протекает весьма интенсивно и напряженно [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999]. Косвенное отражение сложности этого процесса – число возникающих в этот период разводов: почти половина браков распадается именно в первые семь лет совместной жизни. Пик интенсивности разводов приходится на возрастную группу 25–29 лет [Психология среднего возраста, 2003].

По мнению ряда исследователей, стабильный брак обуславливается совпадением интересов и духовных ценностей супругов и контрастностью их личностных качеств [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999]. Существуют наблюдения, показывающие, что для удачного брака нужно, чтобы у партнеров были общие или взаимодополняющие интересы и чтобы они не сильно различались по таким показателям, как физическое здоровье, внешняя привлекательность, образование, семейные традиции [Баттерворт, Харрис, 2000]. Эти аспекты приобретают особую важность с возрастом, по мере убывания эмоциональности первых лет совместной жизни.

Рождение первого ребенка, т. е. *переход к родительству*, является одним из основных периодов в семейном цикле. Рождение ребенка ставит взрослого человека перед необходимостью освоения новой социальной позиции – позиции родителя. Материнство и отцовство – это одна из главных ролей женщины и мужчины и очень важный аспект идентичности взрослого человека. Рождение ребенка, особенно первого, сильно влияет не только на повседневную жизнь, но на самосознание женщины и мужчины, появляется или по-новому окрашивается чувство взрослости, формируется новая идентичность, с которой так или иначе будут связаны другие компоненты Я-образа. Родительство требует существенных перемен и ограничений в личной жизни, освоения новых ролей и обязанностей со стороны матери и отца, возлагает на них ответственность и наделяет новым социальным статусом. Освоение родительской позиции предполагает освоение и реализацию *родительских функций*, среди которых [Захарова, 2008]:

- *забота* – удовлетворение потребностей ребенка для обеспечения уровня его нормального физического, психологического и социального развития;
- *зависимость* – построение собственной жизни с учетом интересов и потребностей ребенка, его жизненного ритма и эмоционального состояния;

- *ответственность* – принятие на себя решений, связанных с организацией жизнедеятельности ребенка; понимание обусловленности поведения ребенка родительским воздействием;

- *руководство* – опережающее воздействие, задающее направление психическому развитию ребенка (создающее для него зону психического развития);

- *поддержка* – обеспечение условий, способствующих оптимальному выполнению социальных норм и требований; помощь в освоении культурных способов действия; укрепление веры в собственные возможности ребенка;

- *эмоциональное принятие ребенка* – утверждение права на неповторимую индивидуальность ребенка, безусловная любовь и симпатия к нему.

С рождением ребенка резко возрастают физические и эмоциональные нагрузки супругов, связанные с нарушением сна и привычного уклада жизни, финансовыми расходами, повышенной напряженностью и конфликтами по поводу распределения обязанностей и соблюдения определенного порядка [Крайг, 2000]. Отцы и матери могут демонстрировать различные реакции на появление первого ребенка. Женщины, как правило, изменяют свой образ жизни, отдавая приоритет своим родительским и семейным ролям, жалуясь при этом на усталость и ощущение «брошенности». Мужчины больше озабочены обеспечением семьи и нередко чувствуют себя отвергнутыми супругой, в центре забот и интересов которой оказывается младенец. У многих супругов после рождения ребенка возникают проблемы коммуникативного и сексуального характера, они чаще конфликтуют, хотя некоторые (от 20 до 35 % опрошенных пар) начинают получать, как отмечает Г. Крайг [2000], даже больше удовольствия от супружеской жизни.

Существуют также данные, что супруги, имеющие детей, проявляют более высокую степень беспокойства по сравнению с бездетными, у них возникает больше семейных проблем, значительно снижается супружеское счастье [Аргайл, 2003]. В целом успешность адаптации к роли родителя зависит от множества факторов, среди которых наиболее значимыми являются супружеские отношения, социальная поддержка, самооценка родителей, возраст супругов, собственный опыт общения с родителями, особенности ребенка и др.

Освоение родительских функций предполагает формирование у женщины *модели материнства*, а у мужчины *модели отцовства*, представляющих собой когнитивно-мотивационную систему взаимосвязанных представлений о том, каким должно быть материнство или отцовство. Эта модель представляет собой совокупность ожиданий женщины/мужчины от себя как родителя, от своего ребенка и от всей ситуации материнства/отцовства и оказывает мотивирующее воздействие

на реализуемое родителем поведение, а также влияет на особенности развития детей [Трушкина, 2010]. С. Р. Трушкина на основе эмпирического анализа выделяет несколько *моделей материнства*.

1. *Педагогическая модель*. Мама должна быть строгой, бескомпромиссной, справедливой, доброй и заботливой; должна много заниматься с ребенком, образовывать его во всех сферах. Ребенок должен быть подвижным, веселым, здоровым, послушным, разумным. Лидером в диаде «мать – ребенок» выступает мать.

2. *Партнерская модель*. Мама внимательная, заботливая, веселая, стремящаяся быть как можно ближе ребенку, понимать его; не должна жить только миром ребенка, она должна в равной мере заботиться и о себе, и о ребенке. Ребенок должен быть прежде всего здоровым и счастливым. Постоянного лидера в диаде нет.

3. *Психологическая модель*. Мама должна быть любящей, заботливой и ответственной; должна действовать в интересах ребенка, которые хорошо представляет. Она должна хорошо понимать своего ребенка, чутко прислушиваться к нему и осмысливать то, что с ним происходит, должна возвращать индивидуальность ребенка, быть мягкой и эмоциональной. Единого образа ребенка нет: все дети разные, все индивидуальны. Лидер в диаде – мать, но иногда допустима смена позиций.

4. *Феминная модель*. Мама должна очень любить детей, быть доброй, балующей, опекающей, всегда готовой помочь ребенку; предъявлять требования к ребенку, запрещать и наказывать не ее дело (это обязанность отца или других членов семьи, воспитателей в детских учреждениях). Она должна позволять ребенку развиваться так, как он хочет. Ребенок должен быть здоровым, активным, веселым, он может быть чересчур требовательным, позволять себе слишком много, но это нормально. Иерархическая структура в диаде может меняться в зависимости от ситуации.

5. *Жертвенная модель*. Мама должна быть очень любящей, уступчивой, идущей на поводу у ребенка, все ему прощать, все понимать и все разрешать, никогда не наказывать, она должна быть целиком предоставленной ребенку, быть терпеливой, спокойной, уверенной в себе. Требований к поведению ребенка быть не должно, ребенок с самого рождения – личность и нельзя «ломать характер». Роль лидера достается ребенку, взрослый занимает позицию ведомого, подчиненного.

Что дает отцовство мужчине? Серия глубинных интервью с 40 молодыми американцами выявила пять главных тем, связанных с этим событием [Кон, 2009, с. 418]:

1) мужчина остепенился, перестал быть ребенком, приобрел солидность – 45 % опрошенных;

- 2) уменьшилась эгоцентричность, стал больше давать, чем брать, – 35 %;
- 3) появилось новое чувство ответственности – 32 %;
- 4) появилась генеративность, забота о передаче чего-то потомству – 29 %;
- 5) психологическая встряска – 29 %.

Модели отцовства не столь хорошо изучены в отечественной психологии. Зарубежные исследователи говорят о четырех существующих типах отцовства, – двух «хороших» и двух «плохих». Первый «хороший» тип отцовства – это «генеративное», «творческое», «заботливое», «положительно вовлеченное», или «ответственное», отцовство. Второй положительный тип отцовства – «хороший добытчик», кормилец. Третий – «плохой» тип – «неплательщик алиментов», заводит детей, но уклоняется от их воспитания и содержания. И наконец, четвертый, тоже отрицательный, – «незаинтересованный тип», маскулинность, свободная от отцовства. Этот тип мужчин встречается как среди холостых, так и среди женатых. Они не хотят иметь детей, а если становятся отцами против воли, то уклоняются от финансовых обязательств [Кон, 2009]. Среди российских отцов выделяют следующие типы: «кормилец», главная функция – обеспечение семьи; «дисциплинатор» – «орудие возмездия»; «наставник», функция – обеспечить будущее, «поставить ребенка на ноги» [Там же], хотя, конечно, мы должны признать большее разнообразие индивидуальных вариантов отцовства («опекун», «товарищ по играм» и др.). В современном обществе уровень отцовской заботы и внимания к детям *неуклонно повышается*, хотя по степени своей родительской вовлеченности (ее индикаторы – заинтересованность, доступность и ответственность) отцы существенно уступают матерям [Там же]. При этом необходимо отметить, что дети активно вовлеченных отцов отличаются повышенной когнитивной компетентностью, повышенной эмпатией, менее стереотипными взглядами и более интернальным локусом контроля [Там же].

Каждая новая ступень в развитии ребенка, подчеркивают Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис [1999], с одной стороны, становится своеобразной проверкой того, насколько эффективным было функционирование семьи на предшествующих этапах; с другой – ставит новые задачи, требуя от родителей иных качеств, способностей и умений, внесения значительных корректив в свой образ жизни. По сравнению со средней и поздней взрослостью молодые менее довольны выполнением своей родительской роли, хотя и более удовлетворены браком. Наивысший процент респондентов, оценивших себя как «очень счастливых в браке», приходится на интервал 21–24 года [Newman, Newman, 1975; Cockerham et al., 1983]. Из всех видов взаимоотношений

именно супруг (супруга) являются наиболее значимым источником счастья и удовлетворенности жизнью; близкие родственники и друзья занимают следующее место, а сотрудники по работе и соседи находятся на последних местах [Аргайл, 2003].

Процесс развития отношений в семье, требования и обязанности, достижения и неудачи брака и родительства способствуют формированию взрослого человека, выступают фактором личностного развития.

Когнитивное развитие и профессиональная деятельность

Когнитивное развитие не заканчивается вместе с юностью, хотя среди исследователей нет полного согласия в вопросе о том, какие способности взрослых меняются и каким образом.

Систематические исследования интеллектуальных функций взрослых людей в возрастном диапазоне 18–35 лет, проведенные под руководством Б. Г. Ананьева [Ананьев, 1980; Рыбалко, 2001; Степанова, 2000], показывают *чрезвычайную подвижность* микровозрастных функциональных изменений на протяжении всего периода взрослости. Это характерно для развития интеллектуальных функций (мышление, память, внимание), нейродинамических характеристик (сила и динамичность нервных процессов), психомоторных и физиологических показателей. Наибольшая концентрация *конструктивных сдвигов* характерна для возрастных периодов 18–22 года и 27–32 года, а *отрицательных сдвигов* – для двух других периодов: 23–27 и 33–35 лет. *Стабилизация* в наибольшей мере характерна для периода 33–35 лет. Кроме того, была выявлена *неравномерность развития*: уровень одних функций и процессов в ходе развития повышается, других – понижается или стабилизируется. Наибольшие величины положительных сдвигов отмечены в общем интеллекте, динамичности торможения, вербальном интеллекте, а наименьшие – в невербальном интеллекте и динамичности возбуждения. Наибольшие величины отрицательных сдвигов отмечены в области невербального интеллекта, памяти, динамичности возбуждения, психомоторике, а наименьшие – в мышлении. Что касается моментов стабилизации, то наибольшие величины относятся к области вербального интеллекта и внимания. В развитии памяти точки наивысшего подъема приходятся на 19 лет, 22 и 24 года, в развитии мышления – на 20 лет, 23 года и 25 лет. Что касается внимания, то в ранней взрослости его уровень от стает от уровня мышления и памяти. Подъем уровня внимания начинается с 26 лет, и его наивысшие точки развития – 29 лет, 32 и 33 года [Развитие психофизических функций, 1972].

В школе Б. Г. Ананьева изучались также внутрифункциональная структура каждой психической функции и межфункциональные связи.

Выявленное увеличение с возрастом числа связей и их тесноты свидетельствует о возрастании *интегрированности* психологической структуры. Если в период от 18 до 25 лет межфункциональная структура отличается большой изменчивостью связей и динамичностью, а также известной автономностью в проявлении психических функций, то начиная с 26 лет наблюдается тенденция стабилизации межфункциональной структуры на уровне интегрированности [Степанова, 2000]. Наряду с увеличением числа связей происходит их перегруппировка. Если в период 18–25 лет центральное место занимает показатель *долговременной памяти*, то в дальнейшем главную роль начинает играть *логическое мышление*.

По мнению отечественного психолога М. В. Гамезо и его коллег [1999], молодость – важный этап формирования умственных способностей, когда существенно развивается теоретическое мышление, умение абстрагировать, делать обобщения. Происходят качественные изменения в познавательных возможностях: появляются нестандартный подход к уже известным проблемам; умение включать частные проблемы в более общие; ставить плодотворные общие вопросы даже на основе не очень хорошо сформулированных задач. Развитие интеллекта в молодости тесно связано с развитием *творческих способностей*. Это не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового, умение преодолеть обыденные представления и выйти за рамки строгого логического следования и выводов, обращаясь к необычным связям и аналогиям. Согласно исследованию Х. Лемана [Рыбалко, 2001], средний максимум творческой активности для многих специальностей приходится на период ранней взрослости, а именно на возраст 35–39 лет. При этом пик творческих способностей проявляется до 30–34 лет в таких науках, как математика, физика, химия.

В период от 20 до 40 лет отмечается тенденция к росту оценок по IQ-тестам. Основными факторами данного роста Г. Крайг [2000] называет образование и жизненный опыт: у более образованных людей отмечается тенденция к более продолжительному росту оценок по IQ-тестам на протяжении взрослости, причем часто используемые мыслительные навыки сохраняются лучше тех, которыми пользуются редко.

К. Ригель [Крайг, 2000] полагает, что за четвертой, заключительной стадией когнитивного развития – стадией формальных операций, описанной Ж. Пиаже, существует пятая – *диалектическая стадия*, главное достижение которой – понимание противоречий, умение синтезировать или интегрировать противоположные идеи и точки зрения. Особо важный аспект диалектического мышления взрослых – интеграция реального и идеального. Однако не все исследователи согласны, что существует пятая стадия когнитивного развития. С точки зрения известного специалиста в области исследования интеллектуального

развития взрослых К. Шайи [Крайг, 2000], суть когнитивного развития в период взрослости заключается не в расширении круга мыслительных способностей, которые молодой человек приобрел в юности, и не в изменении их структуры, а в *гибком использовании интеллекта*. В ранней взрослости человек начинает использовать свои интеллектуальные способности, чтобы сделать карьеру, избрать и выстроить свой стиль жизни. Это *период достижения*, в котором человек воплощает в реальной жизни свои способности думать, решать проблемы и принимать решения (рис. 11.1).

Рис. 11.1. Стадии когнитивного развития взрослых (по К. Шайи)



Источник: [Крайг, 2000, с. 671].

Одной из важнейших составляющих жизни взрослых является *трудовая деятельность*. Работа, профессиональная карьера имеют огромное значение для взрослых, они дают не только экономическую независимость, но и определенный статус, способствуют социальному общению, укреплению чувства личностной идентичности взрослого человека и самоуважения [Баттерворт, Харрис, 2000]. Начало трудовой деятельности ускоряет взросление, способствует преодолению юношеского эгоцентризма, формированию социальной ответственности [Кон, 1984].

Согласно воззрениям американского психолога Д. Сьюпера, люди стремятся выбрать профессию, которая отвечает сложившимся у них представлениям о собственных склонностях и способностях. Утверждая себя в профессии, соответствующей их Я-концепции, они добиваются самоактуализации; они делают то, что, как им кажется, может принести наибольшее удовлетворение и максимально способствует личностному росту. Д. Сьюпер [Крайг, 2000] разделил профессиональный путь человека на пять этапов:

- этап роста (от рождения до 14 лет);
- этап исследования (от 15 до 24 лет);
- этап упрочения карьеры (от 25 до 44 лет);
- этап сохранения достигнутого (от 45 до 64 лет);
- этап спада (после 65 лет).

Р. Хейвигхерст предложил иную периодизацию профессионального пути. Ее основу составляют процессы приобретения установок и трудовых навыков, позволяющие людям стать полноценными работниками [Там же]:

- идентификация с работником (от 5 до 10 лет);
- приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия (от 10 до 15 лет);
- приобретение конкретной профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет), становление профессионала (от 25 до 40 лет);
- работа на благо общества (от 40 до 70 лет);
- размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет).

Период ранней взрослости – этап завершения профессиональной подготовки, поступления на работу, профессиональной адаптации и начала профессиональной карьеры. Для успешного вхождения в профессию необходимо, чтобы человек смог превратить свои идеалистические мечты в реалистические цели. В юности и в период профессиональной подготовки люди полны радужных ожиданий в отношении будущей работы и профессиональных достижений. Однако на ранних этапах трудовой жизни они могут испытывать разочарование, поскольку их мечты не совпадают с реальностью, ожидания не всегда оправдываются. Действительно, по сравнению со средней и поздней взрослостью, согласно ряду исследований, молодые взрослые менее довольны своей работой [Аргайл, 2003; Cockerham et al., 1983; Newman, Newman, 1975].

Обычно в первые 7–10 лет своей трудовой деятельности человек осознает правильность или ошибочность выбранного им профессионального пути [Психология среднего возрзнает реальные возможности своей карьеры, наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий, даже если интерес к работе снижен или утрачен [Аргайл, 2003; Cockerham et al., 1983; Newman, Newman, 1975]. Однако в современном мире предположение, устанавливающее плавное поступательное развитие профессиональной карьеры, не всегда справедливо. Молодые люди меняют работу много раз, прежде чем сделают окончательный профессиональный выбор. Иногда на пике своей карьеры взрослые меняют место работы или профессию. Это связано либо

с внешними (увольнение), либо с внутренними факторами (отсутствие удовлетворенности выбранной профессией, поиск более оплачиваемой работы и др.).

Одна из главных проблем ранней взрослости – *успешное совмещение работы и семейных обязанностей* [Гаврилица, 1998; Крайг, 2000]. Большинство женщин острее, чем мужчины, чувствуют конфликт между карьерой и семьей. При совмещении семейных и внесемейных ролей возникает целый ряд конфликтов и тревог. Женщины обеспокоены тем, что наносят детям эмоциональный ущерб; что вынуждены доверить их воспитание другим людям; что собственная профессиональная жизнь урезается временем и энергией, которую они отдают детям; что их брак страдает от всего этого; что их эмоциональные и физические ресурсы напряжены до предела; что они находятся в постоянном цейтноте [Гаврилица, 1998].

В период ранней взрослости выделяют следующие *кризисы профессионального развития* [Зеер, Сыманюк, 1997]:

- *кризис профессиональных экспектаций* (18–20 лет), заключающийся в несовпадении профессиональных ожиданий и реальной ситуации;
- *кризис профессионального роста* (23–25 лет), отражающий неудовлетворенность процессом и результатом профессиональной деятельности;
- *кризис профессиональной карьеры* (30–35 лет), выражающийся в стабилизации профессиональной ситуации, неудовлетворенности собой и своим профессиональным статусом.

Л. А. Регуш [2006, с. 243–244] полагает, что в основе проблем и кризисов профессионального развития лежат противоречия между:

- сложившимися представлениями о профессии и себе в ней и реальностью (профессиональные функции, рабочее место и т. п.);
- требованиями профессии к знаниям, навыкам, способностям человека и наличием таковых;
- полезными профессионально значимыми приобретениями и слишком высокой платой за них;
- планами профессионального роста и профессиональной карьеры и возможностями человека;
- профессиональной пригодностью и профессиональными намерениями;
- собственной оценкой эффективности своей профессиональной деятельности и оценкой окружающих;
- профессиональным опытом и требованиями рынка и др.;

- уровнем притязаний в профессиональной деятельности и достижениями ожидаемого уровня.

Личностное развитие

Переход от юности к взрослости в большинстве случаев сопровождается упрочением, кристаллизацией чувства *личной идентичности* [Кон, 1984; Эриксон, 2000]. Молодые люди (от 18 до 29 лет) чаще задают себе вопрос: «Кто же я такой в действительности?», чем люди среднего и пожилого возраста [Кон, 1984]. Взрослые должны структурировать и переструктурировать свою личную, профессиональную и семейную идентичность по мере того, как меняется их внутренний и внешний мир, считает Г. Крайг [2000]. По мнению В. А. Петровского [2010], внутренним побудительным источником развития личности при переходе к взрослости выступает конфликт экзистенциального «Я» («Я в себе и для себя») и отчужденного «Я» («Я в другом и для другого»). Он обуславливает актуализацию, развитие и персонализацию (идеальная представленность индивида в жизнедеятельности других людей) социально значимых отличий от других. Для этого взрослый человек на основе учета собственных возможностей должен сформировать реалистическое идеальное «Я» и стремиться быть «на уровне» своего идеального «Я», идентифицироваться с ним.

Французский психолог Б. Заззо [Кон, 1984] обнаружила *два типа* описания людьми своего перехода от юности к взрослости. Для одних взрослость означала расширение своего «Я», обогащение сферы деятельности, повышение уровня самоконтроля и ответственности, т. е. самореализацию. Другие, наоборот, подчеркивали вынужденное приспособление к обстоятельствам, утрату былой раскованности, непосредственности, свободы в выражении чувств и т. п., т. е. взрослость для них стала не приобретением, а потерей.

Таким образом, самовосприятие своей взрослости у разных людей разное, что, по-видимому, зависит от личностных особенностей и предшествующего жизненного пути. Тем не менее молодость по своей природе *оптимистична*: человек уже начал осуществлять свои идеалы и жизненные цели, и хотя он сталкивается с трудностями на этом пути, они все же не кажутся ему непреодолимыми. Чувства сомнения, неуверенности, тревожности, как правило, кратковременны и проходят в бурном потоке жизни, в процессе новых жизненных достижений, освоения новых возможностей, осуществления намеченных планов [Гамезо и др., 1999].

Ранняя взрослость является временем, когда развивается богатая внутренняя жизнь во всем ее многообразии, которая проявляется в целях, ориентированных вовне [Ливехуд, 2000]. Данные В. Т. Лисовского [1971] свидетельствуют об уверенности молодежи (до 30 лет) в осуществлении намеченных жизненных планов. Именно в возрасте ранней взрослости отмечается оптимальное сочетание параметров притязаний, где соответствующий уровень оказывается наиболее высоким, адекватным и устойчивым [Бороздина, 2000].

При реализации собственной мечты от молодых взрослых требуется активное позитивное строительство взрослой жизни: самостоятельный **выбор жизненной стратегии** с учетом окружающей реальности и своих возможностей [Психология среднего возраста, 2003]. В этот возрастной период формируются модели поведения, складывается свой **стиль проживания жизни** [Шихи, 1999]. Г. Шихи выделяет несколько моделей (стилей) проживания жизни: «неустойчивые», «замкнутые», «вундеркинды», «воспитатели», «скрытые дети», «интеграторы», «заботливые», «или-или» (модель поведения женщины, которая выбирает замужество и материнство или карьеру) и др. Существуют и другие классификации моделей жизни в период взрослости. Например, В. Н. Дружинин [2010] выделяет несколько **вариантов жизни**, понимаемых как целостная психологическая характеристика индивидуального бытия, определяемая типом отношения человека к жизни.

1. *Жизнь как подготовка* к значимой будущей жизни, когда человек лишь готовится к настоящему, подлинному существованию, а настоящая жизнь обесценивается, воспринимается лишь как «предисловие», «тренировка».

2. *Жизнь как творчество*, когда внутренняя жизнь, «жизнь духа» оказывается важнее внешней, превалирует внутренняя мотивация активности, при этом человек встает перед необходимостью координировать два потока событий, происходящих внутри и вовне, возникает «угроза» «выпадения из времени».

3. *Жизнь как достижение*, при которой человек («самоактуализирующаяся личность», «человек действия», «человек, сделавший себя») постоянно устремлен к достижению целей; жизнь становится постоянной «погоней за горизонтом».

4. *Жизнь как сон*, при которой возникает ощущение нереальности «внешней» жизни и одновременно ощущение реальности желанной «внутренней» жизни, но, в отличие от «жизни творческой», здесь у человека отсутствует стремление к порождению нового, отсутствует внутренняя активность, жизнь – это *уход в иную реальность* (виртуальную, религиозную, алкоголь, наркотики и др.), туда, где нет проблем, боли и тревоги.

5. *Жизнь как ритуал* подчинена правилам, регламенту, внешнему сценарию, что освобождает человека от необходимости самому строить планы, намечать перспективы, выбирать, сомневаться, принимать решения. В каждой ситуации он знает, как поступать, а если не знает, то ему подскажут знающие и авторитетные люди.

6. *Жизнь как трата времени*, как неизменное, не заполненное ничем настоящее, основной акцент активности человека переносится в сферу досуга и потребления. Для того чтобы заполнить время событиями, ощутить собственную жизнь, надо играть, развлекаться, имитировать.

7. *Жизнь против жизни*, когда мир представляется враждебным и злым, источником боли и страдания, жизнь превращается в постоянную войну, в которой не может быть победителя.

Какой бы вариант жизни ни выбрал человек, главное, что теперь он выступает *субъектом собственной жизни*. Личность оказывается способной выработать свой «**способ взаимодействия** с действительностью, миром, обществом, обобщенное пролонгированное осуществление которого и представляет собой ее **жизненный путь**» [Абульханова, 2009, с. 38]. К. А. Абульханова [2005] выделяет несколько *критериев личности*, которая может выступить как *субъект*: 1) способность личности к организации собственной жизни, жизненных этапов и регуляции объективно существующих жизненных обстоятельств; 2) способность личности выработать свои способы решения противоречий между нормативными требованиями и индивидуальными особенностями и притязаниями личности; 3) оптимальное использование психических, личностных, профессиональных и иных возможностей, а также собственный опыт для решения жизненных задач и проблем;

4) постоянная направленность на самосовершенствование, достижение идеала;

5) совершенствование личности, связанное с достижением подлинности своей жизни, со стремлением к проживанию собственной жизни, отвечающей собственной индивидуальности, собственным смыслам.

Подлинность жизни, по мнению К. А. Абульхановой, как раз и состоит в возможности построения своей жизненной стратегии, отвечающей смыслу жизни конкретного человека. «Собственно стратегия – это приведение в соответствие своего способа жизни своей индивидуальности, своему типу» [Абульханова, 2009, с. 15], которая на уровне сознания субъекта воплощается в Я-концепции.

На этом этапе жизни нередко доминирует мотивация достижения, стремление к успеху, поиск индивидуальных форм и путей самореализации и социализации в огромном и постоянно меняющемся мире [Марцинковская, 2007; Толстых, 2000]. В течение всего этого

периода, согласно Б. Ливехуду [2000], человек пытается доказать свою уникальность, он склонен считать себя единственным в своем роде: здесь «Я» – там мир, который надо завоевать, опекать, изменить, побороть или бояться. Но если сначала молодой человек ощущает себя личностью, находящейся в стадии становления, он еще должен испытать, изменить или укрепить свою идентичность в более тесных человеческих отношениях и в профессиональной жизни, то к 35 годам облик психической личности становится отчетливее и приобретает более ясные контуры [Ливехуд, 2000].

По достижении 30-летнего возраста человек чаще всего обретает равновесие и начинает анализировать свои выборы, избранные модели поведения, принимая те части «Я», которые были оставлены им без внимания при выборе в 20-летнем возрасте. Изучение этих не принятых ранее во внимание частей своего «Я», по мнению Г. Шихи [Там же], начинает занимать внутреннюю жизнь человека. Если цели, которые ставят перед собой молодые люди, нереальны или фиктивны, т. е. определяются непомерным уровнем притязаний или тем жизненным сценарием, который определили родители, то результатом может быть разочарование и потеря смысла жизни.

Возрастной период с 20 до 30 лет рассматривается обществом как лучшее время, наиболее счастливый возраст, что ведет к повышенному ожиданию этого времени со стороны подростков и к высокой ретроспективной оценке его у старших возрастных групп [Lowenthal et al., 1976]. Именно в интервале от 21 до 34 лет зафиксирован наименьший процент лиц, неудовлетворенных жизнью и считающих себя несчастными. Однако повышенные требования к молодым взрослым, их достижениям и успехам способствуют возникновению у них переживаний стрессового характера, а высокая частота значительных и значимых событий в период ранней взрослости способна усиливать стресс. Согласно эмпирическим наблюдениям, у лиц данного возраста отнюдь не обязательно обнаруживается пик удовлетворенности жизнью [Crandall, 1973; Kastembaum, 1979]. Полагают, что удовлетворенность жизнью меняется на протяжении самого этапа взрослости. К. Муздыбаев [1981], например, устанавливает наиболее низкую удовлетворенность жизнью у молодых людей до 25 лет, которая далее (от 25 до 30 лет) резко повышается, но затем (до 50 лет) вновь снижается. Автор заключает, что ощущение счастья и удовлетворенности жизнью (ее смыслом) не совпадают: молодые люди чаще говорят, что они счастливы, но для них менее типична удовлетворенность жизнью.

Что касается области исследований Я-концепции, то здесь можно встретить противоположные результаты. По одним данным, высокое самоуважение и наиболее благоприятный образ «Я» присущи молодым и с возрастом постепенно становятся негативными, согласно другим – молодые взрослые отличаются менее позитивным образом «Я» и чаще

приписывают себе отрицательные качества вроде зависимости, неудовлетворенности, лени, робости и т. д. [Kimmel, 1974; Newman, Newman, 1975; Lowenthal et al., 1976]. Сообщается, например, что возраст 20–29 лет характеризуется самым низким индексом самопрятия и самым высоким индексом самонеприятия, первый из которых затем начинает расти, второй снижается до 50 лет. И. С. Кон [1984] настаивает на том, что образ «Я» взрослого человека, начиная с 25 лет, отличается высоким постоянством и мало меняется вплоть до глубокой старости.

Согласно эмпирическим данным [Бороздина, Молчанова, 2001], в ранней взрослости превалирует относительно высокая локализация профиля самооценки, хотя и фиксируются острая критичность к собственным качествам, выделение значительного числа недостатков, неудовлетворенность достигнутым. Основной радикал самооценки молодых взрослых – сознание или ощущение своих возможностей, переживание открытой перспективы, существование в диаде «Я есть – Я буду». В периоде ранней взрослости, отмечает Ия является «будущее в настоящем».

Контрольные вопросы

1. В чем заключаются основные задачи развития в ранней взрослости?
2. Каковы отличительные признаки когнитивного развития в период ранней взрослости?
3. В чем заключается основное содержание диалектической стадии когнитивного развития?
4. Согласны ли вы с классификацией профессионального пути Д. Сьюпера?
5. Какие виды кризисов в профессиональном развитии индивида периода ранней взрослости вам известны?
6. Чем, согласно Д. Левинсону, отличается развитие мужчин и женщин в период ранней взрослости?
7. При каких условиях возникает ролевой конфликт работающей женщины? В чем он выражается?
8. Что такое аттитюдная независимость, приобретаемая молодым взрослым в процессе отделения от родительской семьи? Приведите примеры.
9. Почему переход к родительству является особой стадией семейного цикла? 10. Каковы особенности Я-концепции молодого взрослого?

Рекомендуемая литература

Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000. С. 307–323.

Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова ГГ., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. Учебное пособие. М.: Педагогич. об-во России, Изд. дом «Ноосфера», 1999. С. 8–40; 73–87; 94–96.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 648–739.

Ливехуд Б. Ход жизни человека // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 369–400.

Психология среднего возраста, старения, смерти / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 47–140.

Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. С. 232–254.

Шихи Г. Предсказуемые кризисы зрелого возраста // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 427–433.

Эриксон Э. Г. Восемь возрастов человека // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 366–368.

Лекция №12 СРЕДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ

Вопросы:

1. Задачи развития средней взрослости
2. Социальный контекст: друзья и семья
3. Когнитивное развитие и профессиональная деятельность

Наибольшее время жизни взрослого человека приходится на период *средней взрослости*, датируемой приблизительно 35/40–60 годами, когда субъект оценивается как «ни молодой, ни старый». Существуют три точки зрения на развитие человека в период средней взрослости. Согласно первой, *средняя взрослость – фаза стабильности*. В это время происходит стабилизация всего жизненного уклада индивида и его личностных особенностей: устанавливаются относительно постоянные социальные связи и семейные отношения, профессиональный выбор [Ливехуд, 2000], обязанности и роли [Bromley, 1974], ценностные ориентации [Петренко, Ярошенко, 1979], общая самооценка и ее частные аспекты [Кон, 1984]. Лонгитюдные и срезовые исследования не выявляют у лиц данной возрастной фазы значимых вариаций в степени жизненной удовлетворенности [Field, 1991; Palmore, Kivett, 1977]. Современные авторы, проводившие лонгитюдные исследования с использованием

психобиографического метода, не находят у большинства участников так называемого *кризиса середины жизни*, что позволяет рассматривать средний возраст в качестве интервала стабильности [Анцыферова, 2006; Field, 1991]. У лиц, имевших кризисные явления, они оказываются приуроченными к социально-историческим катаклизмам и негативным общественным событиям [Анцыферова, 2006].

Другая точка зрения состоит в том, что период средней взрослости рассматривается как *начало конца*. В этом представлении о жизни человека обычно фигурирует *модель полукруга*: по достижении кульминации приблизительно в 40 лет начинается движение по нисходящей [Хойфт, Крузе, Радебольд, 2003]. Таким образом, фактически весь период средней взрослости рассматривается как фаза старения, угасания, связанная со снижением большинства психофизических, когнитивных и психосоциальных функций.

Третья точка зрения состоит в понимании данного периода не просто как этапа сохранения всего приобретенного на предшествующей стадии, а как *ступени дальнейшего развития субъекта*, где достигается пик творческого подхода к жизненным проблемам и максимальное влияние на других [Бодалев, 1998; Шихи, 1999; Newman, Newman, 1975]. Думая о каком-то 40-летнем человеке, замечает Д. И. Фельдштейн [1989], мы воспринимаем данный возрастной рубеж как весьма серьезный, но сам субъект, достигая 40 лет, отнюдь не всегда ощущает это как значимую грань. Более того, в современных условиях названный возраст нередко становится стартом наиболее творческого интервала. Средний возраст способен быть периодом расцвета в семейной жизни индивида, его карьере или творческих достижениях [Крайг, 2000], он играет важную роль в обретении человеком чувства самоэффективности, самоактуализации и самоосуществления.

Эти три точки зрения на среднюю взрослость, по-видимому, не столько противоречат, сколько дополняют друг друга. Какие-то важные грани жизни человека стабилизируются, определенные психофизические функции начинают угасать, а в чем-то только начинается подъем. Одна из главных особенностей средней взрослости, как отмечает А. А. Реан, состоит в *крайнем субъективизме* человека при оценке своего возраста. Он может оценивать себя как молодого, у которого только все еще начинается, либо как уже опытного, много пережившего, достаточно зрелого человека [Психология среднего возраста, 2003].

Очень ярко начало средней взрослости описывает Б. Ливехуд: «В возрасте 35 лет человек с количественной точки зрения находится на вершине своих творческих сил. Он развил в своем характере уверенность, жизнь у него в руках. Он знает, чего может достичь, и работает целенаправленно во имя этой цели. Он считает, что все трудности, в том числе и человеческие проблемы, можно решить логически-

организаторским путем»; «пока еще мир существует для того, чтобы взяться за него и изменить. Человек сделал свой выбор и готов извлечь из него последствия» [Ливехуд, 2000, с. 169–171].

Основным противоречием развития данного возрастного периода, задающим личностную динамику, становится, согласно концепции Э. Эриксона, **«продуктивность – стагнация»**, позитивное решение которого осуществляется через воспитание нового поколения и заботу о нем, через профессиональные успехи и творческие достижения [Эриксон, 2000]. Негативное развитие субъекта на данной ступени проявляется в закоснелости, тоске, депрессии. Р. Пек [Крайг, 2000; Kimmel, 1974] конкретизировал основные жизненные задачи средней зрелости, представив их в виде дилемм.

1. **Ценность мудрости – ценность физической силы.** Ведущий до того напряженную жизнь человек по мере убывания физических сил и ослабления здоровья должен изменить темп своей жизни и не так «выкладываться», переключить большую часть своей энергии на умственную деятельность.

2. **Социализация – сексуальность.** Акцент взаимоотношений перемещается с сексуальной близости или конкуренции, когда человек одного пола воспринимался как «соперник», а человек противоположного пола – как потенциальный сексуальный партнер, и взаимодействие с ним протекало в одном измерении «притяжение – отталкивание», на общение и товарищеские отношения. аимопонимания.

3. **Эмоциональная гибкость – эмоциональное обеднение.** Неспособность к эмоциональной отдаче по отношению к новым людям и новым занятиям ведет к застою. Особенно важна эмоциональная гибкость по отношению к подрастающим детям, их друзьям и семьям, а также тогда, когда рушится собственная семья, уходят друзья и старые интересы перестают быть сосредоточием жизни.

4. **Интеллектуальная пластичность – интеллектуальная ригидность.** Среди людей среднего возраста существует известная тенденция к растущей ригидности во взглядах и действиях, что делает их закрытыми для новых идей. Эта умственная жесткость должна быть преодолена, либо она перерастает в нетерпимость, приводит к неспособности творчески решать проблемы. Необходимо вырабатывать у себя открытость новому опыту и новым взаимоотношениям.

Л. А. Регуш [2006] выделяет следующие *проблемы психического развития* во второй период зрелости:

- генеративность против стагнации;
- профессиональная деятельность (самореализация, карьерный рост, конфликты на работе, профессиональное выгорание);

- взаимоотношения в семье (с супругом, с детьми, старшим поколением, семьями детей);

- переживания, связанные с ухудшением здоровья.

Р. Хейвигхерст [Крайг, 2000] предпочитает говорить о *задачах средней взрослости*, среди которых он называет:

- достижение зрелой гражданской и социальной ответственности;
- достижение и поддержание целесообразного жизненного уровня;
- выбор подходящих способов проведения досуга;
- помощь детям стать ответственными и счастливыми взрослыми;
- усиление личностного аспекта супружеских отношений;
- принятие физиологических перемен середины жизни и приспособление к ним;
- приспособление к взаимодействию со стареющими родителями.

Социальный контекст: друзья и семья

При вступлении во вторую половину жизни падает интенсивность социальной включенности; привязанность ко многим другим людям становится меньше или вообще утрачивается; семья и работа занимают гораздо больше времени, чем дружба [Аргайл, 2003; Шихи, 1999; Nelson, Kwan, 2000]. Тем не менее и в данной фазе жизни *дружба* продолжает играть большую роль. Она особенно важна для людей, не имеющих семьи. Именно через дружбу они удовлетворяют многие эмоциональные потребности (в близости, принятии, поддержке и проч.). Женщины образуют более тесные дружеские взаимоотношения. Они ведут более интимные разговоры и более склонны к самораскрытию. Мужчины обычно выбирают себе друзей на основе сходства жизненного опыта, взглядов, интересов и занятий [Аргайл, 2003]. Некоторые авторы полагают, что если ключевыми областями жизни женщины средних лет являются семья и работа, то для мужчин не меньшее значение имеют друзья и общество в целом [Абрамова, 1997]. Именно в среде друзей и людей, близких по профессиональной (или иной) деятельности, мужчина решает задачу определения границ своего «Я» – идентификацию в качественно новых, изменившихся условиях. К концу средней взрослости дружеские отношения вновь усиливаются, становятся более глубокими и многосторонними [Lowenthal et al., 1977]. По-видимому, люди данной возрастной ступени уже меньше заняты семьей и укреплением своего положения на работе, у них увеличивается склонность к самоанализу, в результате чего они начинают ценить индивидуальные, неповторимые стороны личности своих друзей.

В средней взрослости *семья* по-прежнему занимает важное место в жизни мужчин и женщин, более того, в данном возрасте, по всей вероятности, усиливается ориентация на нее. Женщины чаще мужчин выказывают недовольство семейным положением, что связано с отсутствием теплых отношений прежде всего с мужем, реже – с детьми либо вообще с отсутствием семьи [Бороздина, Молчанова, 2001]. Это подтверждают наблюдения, состоящие в том, что женщины всегда имеют больше проблем, сопряженных с браком и воспитанием детей, чем мужчины [Hooker et al., 1996; Newman, Newman, 1975]. Несмотря на то что молодые люди разводятся чаще, чем люди среднего возраста, статистика констатирует возрастание неудовлетворенности и числа разводов между 17-м и 25-м годами совместной жизни супругов. Основные источники нарушений жизнедеятельности семьи в это время – перегрузка супругов, перенапряжение их сил, необходимость перестройки духовных и эмоциональных взаимоотношений. На смену конфликтности, характерной для первого этапа жизни семьи, приходит опасность эмоционального «остывания», различные проявления которого (супружеские измены, сексуальные дисгармонии, разводы по причине «разочарования в характере партнера», «любви к другому человеку») на этом этапе наблюдаются наиболее часто [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999].

Средний возраст – это *промежуточный период*, своего рода мост между двумя поколениями. Люди, достигшие середины жизни, сознают собственную обособленность не только от молодых, но и от тех, кто вышел на пенсию и дожил до старости. Они должны научиться справляться с проблемами, вызванными старением родителей и взрослением детей. Основные задачи, которые решают люди среднего возраста, – это установление отношений с подрастающими детьми, отпуская их в самостоятельную жизнь, приспособление к жизни в «опустевшем гнезде», выстраивание новых отношений как с партнером по браку, так и с детьми, которые стали взрослыми, удовлетворение физических и эмоциональных потребностей стареющих родителей, перестраивание отношений с ними [Крайг, 2000].

Дети, безусловно, придают жизни смысл, способствуют формированию чувства самореализации и зрелости, но с ними связаны и значительные физические и эмоциональные затраты. Наиболее трудный период испытывают взрослые, когда дети вступают в период отрочества, в это время, как правило, растет число конфликтов с детьми, падает удовлетворенность браком. По данным М. Аргайла, самая низкая супружеская удовлетворенность отмечается в семьях, имеющих детей подросткового возраста: 12–16 лет [Аргайл, 2003]. Однако по мере того, как дети становятся старше, отношения между ними и родителями улучшаются. Период в семейном цикле, который наступает после того, как младший из детей покидает родительский дом, называется периодом *опустевшего гнезда*. Это время может быть трудным, если за годы

совместной жизни супруги отдалились друг от друга; если смысл жизни связывали только с детьми, с выполнением воспитательной функции. Период отпускания детей в самостоятельную жизнь наиболее тяжело переживают женщины, они чувствуют себя несчастными и покинутыми. Однако, по некоторым данным, после оставления дома выросшими детьми наступает довольно приятный период жизни, связанный с увеличением свободы, расширением возможностей личной жизни и появлением дополнительных ресурсов [Крайг, 2000].

По мере старения родителей между людьми среднего возраста и старшим поколением постепенно происходит *перемена ролей*. Власть переходит к людям среднего возраста, именно они становятся поколением, стоящим «у руля», работающим, воспитывающим детей и выполняющим созидательную роль в обществе. Если оба поколения не поймут, что такая перемена ролей является неизбежной частью жизненного цикла, то эти новые отношения могут вызвать обиду и возмущение у обеих сторон. Ответственность и бремя заботы как о молодых, так и старых обычно падает на женщину средних лет, которая должна ухитриться одновременно удовлетворять потребности своих стареющих родителей и выросших детей. Она также должна выполнять супружеские обязанности и следить за здоровьем мужа, учитывать интересы собственной карьеры и личные нужды, что может служить источником стресса, вызывать физические и эмоциональные перегрузки [Там же].

Обычно к концу возраста средней зрелости у людей появляются дополнительные роли и функции: они становятся бабушками и дедушками. Часто бабушки и дедушки оказывают помощь молодым родителям в заботе о внуках. Для большинства из них выполнение этих новых ролей приносит удовлетворение, повышая общую удовлетворенность жизнью. Однако основная нагрузка и здесь в основном падает на женщину средних лет. Поэтому главная особенность стиля жизни женщин среднего возраста – это постоянная занятость, ощущение предельной загруженности [Бороздина, Молчанова, 2001; Крайг, 2000].

Когнитивное развитие и профессиональная деятельность

В период средней зрелости наблюдаются изменения *сенсорных функций*. *Зрение* человека практически не меняется с юношеского возраста и до 50-летнего рубежа, когда острота зрения начинает снижаться [Крайг, 2000]. Однако изменения функций зрения не отражаются на когнитивной сфере [Психология среднего возраста, 2003]. *Слух* ухудшается постепенно на протяжении всей взрослой жизни, так что в 50 лет многие плохо слышат слабые звуки, испытывают трудности при восприятии звуков высокой частоты [Стюарт-Гамильтон, 2002]. У мужчин степень потери слуха в два раза выше, чем у женщин, и

начинается раньше (к 30 годам), хотя восприятие низких частот остается лучше. Другие виды чувствительности (вкус, обоняние, осязание, боль) в средней зрелости либо не изменяются, либо изменения происходят более плавно и поэтому не столь заметны.

Отечественные экспериментальные исследования возрастных изменений психических функций у людей в возрасте 41–46 лет показали, что наиболее высокий уровень развития имеет *функция внимания* и самый низкий уровень характерен для *функции памяти* [Гамезо и др., 1999]. Самые сильные темпы снижения памяти обнаруживаются в возрасте 43–45 лет [Степанова, 2000]. В целом наиболее заметные повышения уровня развития психических функций имеются в 41 и 44 года, а наиболее значимые снижения отмечаются после 44 лет (в 45 и 46 лет). Активное обучение и самообразование в этот период сохраняют познавательные функции на высоком уровне развития и создают лучшие потенциальные возможности для более продуктивной когнитивной деятельности.

Ранние исследования (1900–1930) влияния старения на интеллект обнаруживали, что результат теста на интеллект достигал максимального значения в начале зрелости, после чего примерно в возрасте 30 лет начинал неизменное нисходящее движение, хотя вербальные характеристики обычно оставались незатронутыми [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Однако данные результаты были получены с помощью метода поперечных срезов, который не мог учитывать эффект когорты. Современные лонгитюдные исследования обнаруживают, что *общий интеллект* сохраняется неизменным у человека по крайней мере до среднего возраста, а обычно и намного дольше. Здесь необходимо заметить, что с возрастом меняется то, что является чистыми результатами теста на интеллект (т. е. сколько правильных ответов дает человек в тесте), а интеллектуальный коэффициент IQ почти не изменяется с возрастом. Это происходит потому, что IQ вычисляется переводом чистых результатов в оценку того, насколько интеллектуален человек, которая определяется относительно остальных членов его возрастной группы, а не всех взрослых. В основном IQ человека на протяжении жизни остается примерно на одном и том же уровне относительно людей его возраста [Там же, 2002].

Развитие некоторых когнитивных способностей продолжается в течение всего среднего возраста. В настоящее время следует считать доказанным, что развитие текучего и кристаллизованного интеллекта носит различный характер в период зрелости. *Текущий интеллект* – это способности, используемые для научения чему-то новому: процессы запоминания, индуктивное рассуждение, быстрое восприятие пространственных отношений, анализ и решение различных задач и др. *Кристаллизованный интеллект* – это способности, опирающиеся на накопленные знания и опыт: умения формулировать суждения, анализировать жизненные проблемы и делать выводы. Текущий интеллект

достигает пика в развитии в период юности, а затем постепенно снижается на протяжении всей взрослости (рис. 12.1). Кристаллизованный интеллект, наоборот, не поддается разрушительному воздействию времени и даже повышается с возрастом (рис. 12.2).

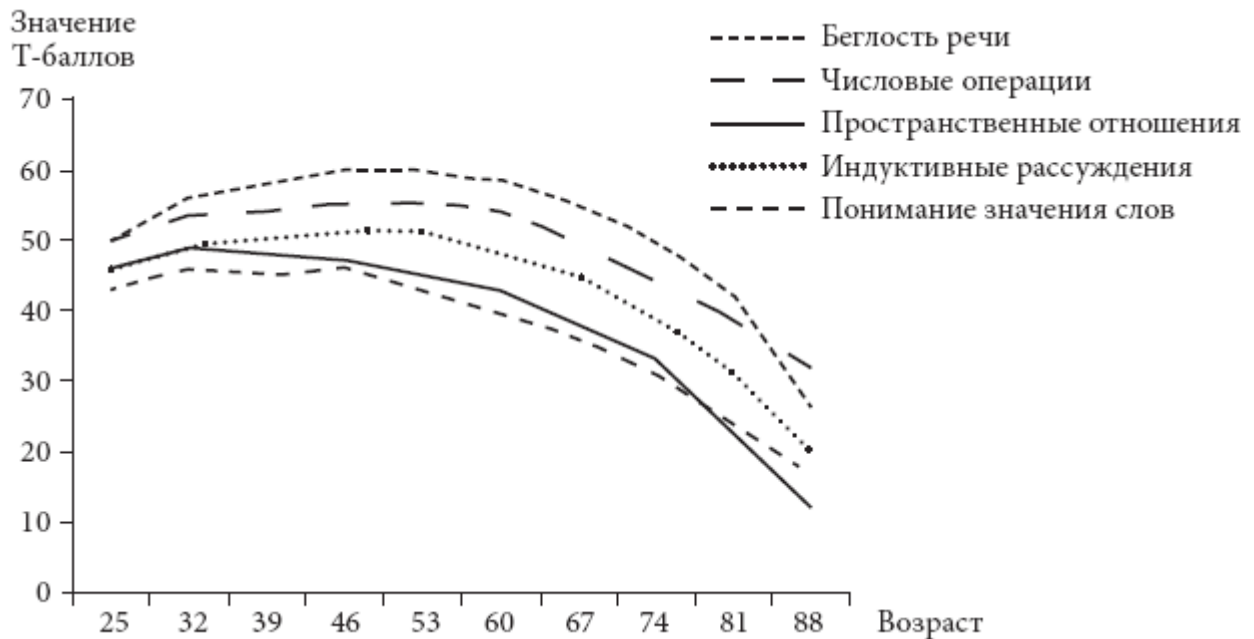


Рис. 12.1. Лонгитюдные оценки возрастных изменений пяти умственных способностей

Источник: [Whitbourn, 2000, p. 200].

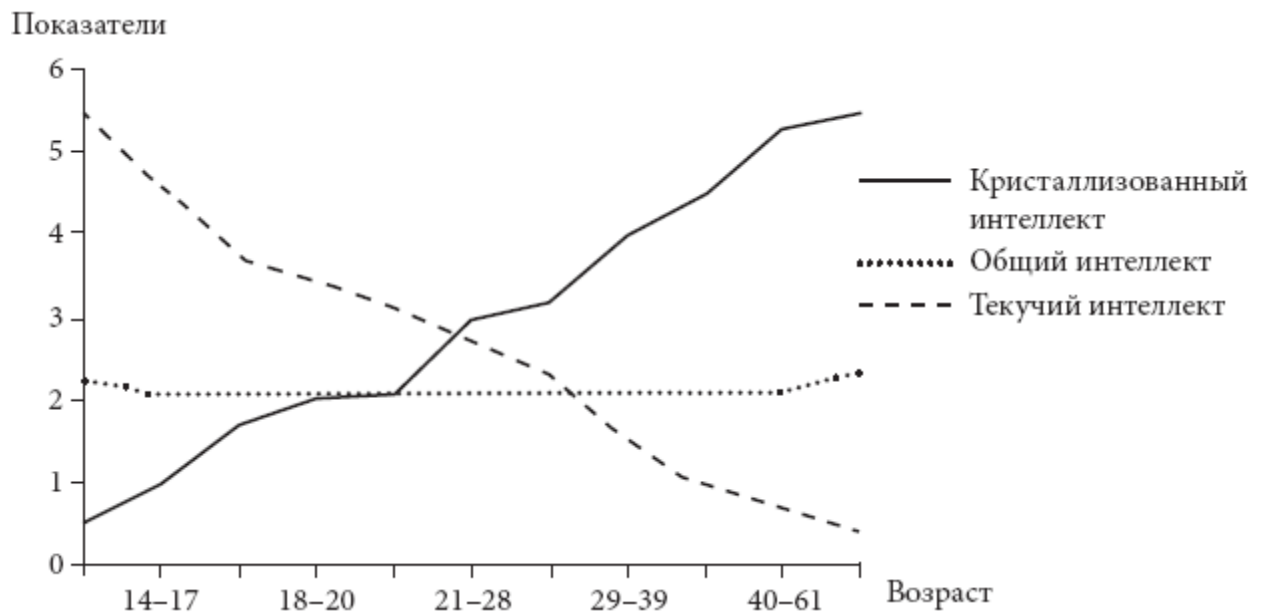


Рис. 12.2. Сравнение изменений общего, кристаллизованного и текущего интеллекта

Источник: [Whitbourn, 2000, p. 197].

По данным К. Шайи, наблюдается повышение оценок по тестам интеллекта вплоть до 46 лет, после чего следует период относительной стабильности, продолжающийся до 55–60 лет [Whitbourn, 2000].

У людей, удовлетворенных жизнью, редко конфликтующих с окружающими, имеющих дружные семьи и широкий круг общения, находящихся в тесном взаимодействии со своей культурной средой, интеллектуальные способности сохраняются дольше, а то и возрастают с годами [Крайг, 2000]. Жизненный опыт, мастерство, образование, непрерывное развитие компетентности, активная жизнь способствуют дальнейшему развитию когнитивных способностей.

В период взрослости происходит *изменение функций интеллекта*, а не его природы или структуры, полагает К. Шайи [Там же]. Согласно его периодизации когнитивного развития взрослых (рис. 11.1), средней взрослости соответствует *стадия исполнения социальных обязанностей*. На этой стадии когнитивные способности используются, чтобы решать проблемы других в семье, на работе, в обществе. Для некоторых людей среднего возраста эта стадия принимает несколько иной характер и называется *стадией администрирования*. Это относится к тем, кто работает на административных, управленческих и правительственных должностях и от чьих решений зависят судьбы сотен, а то и миллионов людей.

Согласно описаниям профессиональных циклов, человек среднего возраста находится на этапах *упрочения карьеры* и *сохранения достигнутого* (Д. Сьюпер) или этапе *работы на благо общества* (Р. Хейвигхерст), в возрасте *формирования профессиональной зрелости* [Бодров, 2007]. Человек среднего возраста старается занять прочное положение в выбранной им сфере деятельности, сохранить род занятий и то положение на производстве или на службе, которого добился. Часто именно в этом возрастном периоде люди достигают профессиональной зрелости и пика своей профессиональной карьеры.

Показатели достижения профессиональной зрелости могут выступать в следующих формах [Там же, с. 191]:

- понимание системы нравственных ценностей, связанных с профессией;
- способность к накоплению и анализу собственного профессионального опыта;
- принятие адекватной модели образа эталонного профессионала и стремление в своем развитии соответствовать ему;
- способность максимально мобилизовать свои усилия, личные ресурсы на достижение поставленных целей;
- проявление чувства удовлетворенности трудом;

- стремление к самосовершенствованию;
- отсутствие личностных деформаций;
- представление о личных функциональных возможностях организма и психики и степени их соответствия требованиям профессии и т. д.

Если лица ранней взрослости зачастую обнаруживают неудовлетворенность работой или профессией, то в средней взрослости это большая редкость [Бороздина, Молчанова. 2001]. В этот возрастной период респонденты всячески подчеркивают позитивное отношение к своему делу, выделяя собственные, отличные от других умения и достижения. Удовлетворенность работой в среднем возрасте заметно выше, чем в более молодом. Профессиональная жизнь лиц среднего возраста выступает источником самовыражения, самоуважения. По словам Г. Шихи [1999], мужчине в этот период уже мало быть перспективным работником, он хочет, чтобы его признавали и уважали. Мужчины в середине жизни ощущают свой возраст в зависимости от карьеры и изменений в состоянии здоровья. Женщины же склонны определять собственный возраст в зависимости от событий в семье. Хотя, согласно новой модели женского развития в период взрослости [Brennan, Rosenzweig, 1990], женщины одинаково направлены и на интерперсональные коммуникации (семья, дети, дружба, любовь), и на деловую сферу.

Эмпирические исследования отечественных и зарубежных психологов показали, что кульминационные моменты научного творчества приходятся на период 35–40 и 40–45 лет [Бодалев, Рудкевич, 1997; Рыбалко, 2001]. Выдающиеся открытия во многих областях науки делаются чаще всего людьми, которым несколько меньше или больше 40 лет, затем вероятность таких открытий с возрастом начинает падать. Некоторые авторы считают, что первый пик в творческой деятельности приходится на 37 лет (по другим данным, 43 года), а второй подъем наблюдается в возрасте 52–58 лет. Пик продуктивности, числа научных публикаций наблюдается приблизительно в 47 лет. Человек, развивающийся последовательно, в период после 50 лет достигает второй творческой кульминации. Он может обобщить и упорядочить свой жизненный опыт, и у него еще достаточно жизненных сил, чтобы привнести его в свою работу. Это возраст для больших руководящих личностей [Ливехуд, 2000]. При этом необходимо учитывать, что пик творческой активности для разных специальностей разный [Бодалев, Рудкевич, 1997].

В середине жизни нередко происходит переосмысление профессиональной карьеры, связанное с профессиональным выбором, оценкой своего профессионального положения и продвижения по службе или с изменением ценностей, установок и целей, что может привести к перемене направления карьеры.

В последние десятилетия особенности социально-экономического положения в нашей стране существенно отразились на поведении человека в профессиональной среде. В частности, распространенным явлением становится *профессиональная переориентация*, особенно среди лиц зрелого возраста [Бодров, 2007]. Установлено, что профессиональная переориентация в зрелом возрасте и ее влияние на процессы профессионализации определяются следующими особенностями [Там же, с. 184]:

- 1) видом ситуации переориентации (вынужденная или добровольная);
- 2) социально-демографическими и профессиональными особенностями контингента (военнослужащие, управленческий персонал, инженеры, врачи, учителя различного возраста и стажа работы);
- 3) характером предыдущей работы;
- 4) индивидуально-психологическими особенностями субъектов переориентации (интернальность – экстернальность, интровертированность – экстравертированность, тревожность и др.).

Психологические проблемы, связанные с профессиональной деятельностью, согласно Л. А. Регуш [2006, с. 256], могут возникнуть при наличии противоречий между:

- сложившимися профессиональными стереотипами и необходимостью осваивать новое, овладевать современными технологиями;
- потребностью в самореализации и возможностями для этого;
- потребностью профессионального роста, развития карьеры и ограниченными возможностями (объективными и субъективными);
- желанием и потребностью в хороших взаимоотношениях на работе и включенностью в конфликты;
- потребностью в сохранении здоровья и хорошего самочувствия и профессиональным «выгоранием».

Период 40–42 года иногда называют *кризисом профессиональной карьеры* [Зеер, Сыманюк, 1997]. Он обусловлен стабилизацией профессиональной жизни, которая может способствовать профессиональной стагнации личности, смирению и профессиональной апатии. Человек остро испытывает неудовлетворенность потребности в самореализации, он осознает необходимость разрешения противоречия между желаемой карьерой и ее реальными перспективами. Это время самоанализа, связанного с профессиональным выбором и продвижением вперед.

Другая проблема людей среднего возраста, связанная с трудовой деятельностью, – *профессиональное выгорание*. Это эмоциональное истощение, которое часто наступает в средней взрослости у людей,

занятых в сфере оказания помощи другим (социальные работники, менеджеры, врачи, учителя, психологи и т. п.), хотя этот термин применяется к представителям и других профессий [Крайг, 2000]. Человек может «сгореть» на работе, если он работает в напряженном ритме, с большой эмоциональной нагрузкой, отдает все силы, стремясь к практически недостижимой цели, при этом его высокие ожидания не оправдываются и приложенные большие усилия не вознаграждаются. Причиной феномена выгорания может быть и специфика работы в социальной сфере, отличающаяся большим числом нагружающих психику неглубоких контактов с разными людьми, и типичные проблемы личности в организационной структуре: недостатки автономии и поддержки, ролевые конфликты, неадекватная или недостаточная обратная связь руководства и т. д. В случае профессионального выгорания проявляются следующие *симптомы* [Ермакова, 2010]:

– *эмоциональные*: угрюмость, плаксивость, пониженность и нестабильность настроения, гнев, фрустрация, истощение эмоциональных ресурсов;

– *когнитивные*: ощущение безысходности и безнадежности, ригидность мышления, циничность, отстраненность в общении с коллегами и клиентами;

– *мотивационные*: исчезновение старания, энтузиазма, заинтересованности, нарастание апатии, разочарования, неудовлетворенности. Работа становится бременем, возможен отказ от должности. Все это сопровождается типичными для стресса жалобами на здоровье: головные боли, тошнота, головокружение, беспокойство, бессонница. Это может привести не только к эмоциональному, но и физическому истощению, развитию психосоматических заболеваний [Ермакова, 2010; Крайг, 2000].

Самый, пожалуй, серьезный кризис, связанный с профессиональной жизнью, испытывают люди при *потере работы*, особенно те, которых уволили или вынудили уйти на пенсию. Оставшись без работы, люди испытывают настоящую реакцию горя, состоящую из четырех стадий [Баттерворт, Харрис, 2000]:

- 1) *шок* как следствие нарушения уклада жизни;
- 2) *оптимизм*, когда человек делает настойчивые попытки найти другую работу;
- 3) *пессимизм* как результат осознания, что ищущих работу людей очень много;
- 4) *фатализм и депрессия*, когда человек теряет надежду найти работу.

По истечении нескольких месяцев безработицы (нередко указывают девять месяцев как критический срок) кончается терпение и пропадает всякая надежда. После этого может наступить рост уровня болезней,

самоубийств, алкоголизма, разводов или трений в семье между супругами и во взаимоотношениях с детьми, чувство собственной бесполезности и потеря самоуважения [Аргайл, 2003; Баттерворт, Харрис, 2000; Крайг, 2000]. Люди среднего возраста переносят потерю работы тяжелее, чем молодые взрослые, поскольку правило, предлагаемая новая работа связана с более низким статусом и ниже оплачивается. Долгое отсутствие работы, по мнению М. Аргайла [2003], наихудшим образом сказывается на мужчинах в возрасте от 40 до 50 лет.

Переживание кризиса, связанного с потерей работы, происходит у разных людей по-разному и зависит от пола, социального и культурного окружения, личностных особенностей. Справляются с такими стрессами лучше женщины, чем мужчины (за исключением тех случаев, когда они являются основными кормильцами в семье); те, кто не столь озабочен своей профессиональной деятельностью и не считает, что ценность личности определяется лишь выполняемой работой, а также те, кто имеет поддержку семьи или друзей [Крайг, 2000].

Личностное развитие

Наиболее характерными чертами личности человека средних лет являются реалистичность устремлений, повышенное внимание к ходу своей самореализации в профессиональной, семейной и личной жизни, борьба за пространство своего развития, повышенное внимание к состоянию здоровья, эмоциональная гибкость, тяга к стабильности в быту и проч. [Толстых, 1988]. Согласно исследованиям, люди среднего возраста (40–49 лет) считают, что они находятся в расцвете лет, их жизнь насыщена и интересна; они чувствуют свою полезность и полны надежд на будущее; потребность в самореализации не только не ослабевает, но усиливается; у них сохраняется ощущение потенциала для развития личности, они стремятся к высокому уровню компетенции в сфере своей деятельности, способны принимать важные решения и нести за них ответственность, выступая подлинными *субъектами своей жизни* [Аргайл, 2003; Психология среднего возраста, 2003]. В средней взрослости меняется жизненный стиль, он приобретает «индивидуалистические» и «прометеевские» черты, тогда как у молодых он, скорее, «гедонистический» и «авантюристический» [Hogley, Carrol, Little, 1988].

Главным на этом этапе взрослости становится переосмысление сложившегося опыта и усвоенных ценностей, стремление приблизиться к самому себе, соответствовать своей собственной внутренней природе [Петровская, 1999]. Личность становится более избирательной в выборе цели для приложения своих сил и других индивидуальных способностей, а также более ответственной за результаты своей самореализации [Психология среднего возраста, 2003]. По мнению многих авторов,

именно в период средней зрелости человек достигает *акме* – вершины творческой зрелости личности при самоактуализации в гражданской, личностной, межличностной, профессиональной, духовной, семейной и других сферах жизнедеятельности [Ермолаева, 2003]. При этом в психологической литературе представлены разные точки зрения на содержание *феномена зрелости*. По мнению В. М. Русалова, истинная зрелость наступает тогда, когда человек не только достигает вершины в своем развитии, но и «приобретает способность *передать плоды* своего развития другому человеку» [Феномен и категория... 2007, с. 33], когда он способен осознавать и переживать *уникальность своего бытия в мире*. Это достигается в возрасте 30–50 лет, а возможно, и на самых последних этапах своей жизни, когда человек еще способен находить смысл своего бытия. Именно к этому возрастному этапу достигают вершин в своем развитии *эмоциональность*, как внутренний мир тонких мировоззренческих чувств, *нравственные свойства*, *субъектно-содержательные личностные свойства* (смыслы, цели, самоотношения, самооценки).

С точки зрения Е. А. Сергиенко, психологическая зрелость выражается в стремлении человека сохранить свою *целостность как субъекта и личности*, т. е. делать то, что соответствует его жизненным смыслам и его интегративной уникальности. Согласно С. К. Нартовой-Бочавер, критерием личной зрелости выступает *психологическая суверенность*, понимаемая как «способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство» [Там же, с. 150]. Она основана на обобщенном опыте успешного автономного поведения и проявляется в переживании аутентичности собственного бытия, уместности в пространственно-временных и ценностных обстоятельствах жизни и обуславливает уверенность человека в том, что он поступает согласно собственным желаниям и убеждениям. Таким образом, основными личностными новообразованиями данного возрастного периода можно считать способность личности к нахождению и утверждению своих жизненных смыслов; способность к самоутверждению и самореализации в объективно существующих жизненных обстоятельствах.

Однако в то же время зрелые люди не так счастливы и оптимистично настроены, как 20-летние, что отмечает в своих исследованиях М. Аргайл [2003]. Средний возраст, по мнению ряда авторов, является периодом наибольшей тревоги, депрессии, страха смерти, стресса и кризисов [Массен и др., 1982; Ниемея, 1982; Попогребский, 1997; Lowenthal, Thurnher, Chiriboga, 1976]. Если до 40 лет перед человеком простиралось только будущее, где все еще возможно, то в зрелом возрасте выстраивается граница; будущее уже не несет в себе безграничные возможности; достигнув половины пути, человек уже видит, где путь заканчивается [Крайг, 2000; Ливехуд, 2000; Шихи, 1999]. В результате,

как полагает Г. Шихи [1999], все мысли о будущем должны быть уравновешены с учетом идеи о времени, которое остается прожить. Поэтому в возрасте 35–45 лет люди начинают всерьез задумываться о том, что они смертны, что их время проходит и если не поспешить в жизни, она может превратиться в выполнение тривиальных обязанностей по поддержанию существования. Побуждающей силой в этот период становятся слова: «Все свои дела мы должны успеть сделать сейчас» [Психология среднего возраста, 2003]. Именно на пятом десятке для самооценки сильным ударом является открытие, что жизненные силы уходят, появляются первые признаки старения, начинают по-настоящему беспокоить различные болезни, становится труднее поддерживать жизнь на прежнем уровне активности [Гамезо и др., 1999; Крайг, 2000; Ливехуд, 2000]. Для женщин на эти годы приходится, кроме того, отчетливо отмеченный конец репродуктивной фазы (менопауза обычно наступает в возрасте от 48 лет до 51 года), что может вызывать изменения эмоционального и физического характера: возникают расстройство сна, головные боли, сердцебиения, колебания артериального давления и т. п. Женщина в данный период может испытывать чувство подавленности или ощущать себя менее женственной. В жизни мужчин не происходит каких-либо резких изменений, однако многие из них к концу среднего возраста испытывают снижение сексуальной активности, тревожность по поводу сексуальных отношений и неудовлетворенность ими, а некоторые начинают жаловаться на чувство неуверенности, нервозность, усталость, подавленность, раздражительность [Гамезо и др., 1999; Крайг, 2000]. Близкие им женщины отмечают следующие изменения: грубость в общении с близкими, замкнутость, повышенный аппетит, злоупотребление алкоголем, курение, повышенная рассеянность и др. [Гамезо и др., 1999]. Страх перед болезнью и возможной смертью порождает стрессовые состояния.

Вместе с тем имеются работы, согласно которым возраст, близкий к 50 годам, может быть наилучшим: это время хорошего здоровья, автономии и относительной безопасности. Из 700 испытуемых 26–80 лет лишь женщины примерно 50 лет отзывались о собственной жизни как о «первоклассной» [Mitchell, Nelson, 1990]. Лонгитюдные исследования подтверждают подобные факты, выявляя у респонденток указанного возраста высокую оценку качества жизни и обнаруживая у них снижение зависимости, повышение уверенности в себе и решительности [Nelson, 1992]. По ретроспективным отчетам пожилых и престарелых, пятое десятилетие жизни чаще всего упоминается в качестве принесшего наибольшее удовлетворение [Field, 1993]. В определенном смысле это подтверждает и Б. Ливехуд [2000], полагая, что после 40 лет человек находится на распутье в своем духовном развитии: оно или уменьшается вместе с биологическими функциями, или поднимается в совершенно новые сферы, где пробуждаются абсолютно иные творческие силы,

делающие возможной вторую кульминацию творческого потенциала субъекта. Такой подъем приходится на середину и конец пятого и продолжается в некоторых случаях до седьмого десятилетия. Горизонт расширяется, жизнь становится интереснее, повседневные проблемы отодвигаются. Теперь человек начинает больше интересоваться общими проблемами планирования и руководства или, наоборот, больше времени посвящать своему духовному развитию [Крайг, 2000; Юнг, 1994].

Я-концепция субъекта средних лет и его удовлетворенность жизнью не остаются идентичными по сравнению с периодом ранней взрослости. Р. Крэндолл [Crandall, 1973], обобщая результаты многих работ, заключает, что процент лиц, испытывающих *неудовлетворенность жизнью*, увеличивается начиная с 30 лет и достигает максимума в старческом возрасте. Позицию людей средней взрослости можно было бы передать формулой: «Я оцениваю себя относительно невысоко, но я принимаю себя и доволен достигнутым». В известном смысле первая часть формулы, как показали исследования [Бороздина, Молчанова, 2001], точнее отражает самооценку женщин, менее удовлетворенных внешностью, интеллектом, личностными свойствами, семейным положением, менее счастливых; вторая часть лучше передает самоощущение мужчин, более уверенных, счастливых и довольных своей работой и семьей, более удовлетворенных. Я-концепция становится более реалистичной, исчезают иллюзии юности и ранней молодости в оценке своих жизненных перспектив и возможностей. Более адекватное восприятие и переживание своего истинного «Я» достигается посредством освобождения от условной ответственности перед ожиданиями и оценками других, человек принимает личную ответственность за свое развитие [Психология среднего возраста, 2003]. Б. Ливехуд [2000] утверждает, что на четвертом десятке жизни закладываются *две типичные стратегии дальнейшего развития*: человек либо основывает свою самооценку на том, чего он к этому времени достиг (тогда он, вполне вероятно, вступает в кризис), либо индивид строит свое чувство самоуважения на возможности жить для других. В таком случае наступает новая, социальная фаза, в которой он способен передавать полученный опыт. «Кто уже в средней фазе жизни развил в себе интерес к искусству, науке, природе или социальной деятельности, тот почти незаметно пройдет большой поворот на своем жизненном пути после сорока лет. По ту сторону порога он сможет черпать все больше сил для жизни из духовного источника. Кто, однако, в средней фазе жизни гнался только за личным успехом, кто хотел все делать сам, исходил только из себя, отбрасывал в сторону все, что мешало карьере, или кто пассивно жил своей работой или жизненными обстоятельствами, тот вступает в кризис существования после сорокового года жизни и становится к середине пятидесятих трагической персоной, испытывающей грусть по

старым добрым временам, чувствуящей угрозу для себя во всем новом» [Ливехуд, 2000].

Контрольные вопросы

1. С какой точкой зрения вы в наибольшей степени согласны: средняя зрелость – фаза стабильности, начало конца или время расцвета?

2. Каковы основные задачи развития в средней зрелости?

3. Чем текущий интеллект отличается от кристаллизованного? Какова динамика текучего и кристаллизованного интеллекта на протяжении периода зрелости?

4. Какое влияние оказывает опыт на когнитивное развитие в среднем возрасте?

5. С какими проблемами в профессиональной жизни могут столкнуться люди средней зрелости?

6. Чем характеризуется период «опустевшего гнезда»?

7. В чем смысл перемены ролей, происходящей в семейной жизни лиц средней зрелости?

8. Какими личностными чертами обладают люди средней зрелости?

9. Почему период средней зрелости является периодом наибольшей тревоги? 10. Какие изменения в самооценке и Я-концепции происходят в период средней зрелости?

Рекомендуемая литература

Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000. С. 307–323.

Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. Учебное пособие. М.: Педагогич. об-во России, Издат. дом «Ноосфера», 1999. С. 40–49.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 745–817.

Ливехуд Б. Ход жизни человека // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 401–409.

Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Гивитц Дж. Развитие личности в среднем возрасте // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 384–388.

Психология среднего возраста, старения, смерти / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 142–212.

Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. С. 254–270.

Шиши Г. Предсказуемые кризисы зрелого возраста // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 431–433.

Эриксон Э. Г. Восемь возрастов человека // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 368–369.

Юнг К. Жизненный рубеж // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 357–365.

Лекция № 13 ПОЗДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ

Вопросы:

1. Общая характеристика позднего возраста
2. Задачи развития поздней взрослости
3. Физические аспекты старения и проблема здоровья
4. Социальный контекст развития: друзья и семья
5. Когнитивные изменения в поздней взрослости
6. Личность и старение
7. Благополучная старость
8. Окончание жизненного пути

Поздняя взрослость, или *старость*, – закономерно наступающий заключительный период возрастного индивидуального развития. Изучением старения и старости занимается *геронтология*. Современные представления геронтологии [Александрова, 1974; Шахматов, 1996; Яцемирская, Беленькая, 1999] базируются на следующих положениях.

- *Неизбежность старения*: старение нельзя остановить, оно прежде всего функция времени. Старение – разрушительный процесс, представляющий собой постепенное, неуклонно-поступательное, необратимое движение в сторону снижения большинства жизненных функций.

- *Неравномерность старения* проявляется в неодинаковой выраженности процесса старения в разных структурах одного и того же органа (*гетеротопность*), в различных по времени сроках наступления старения отдельных органов и тканей организма (*гетерохронность*); в неодинаковой скорости развития возрастных изменений (*гетерокинетичность*); в разноплановости возрастных изменений, связанных с подавлением одних и активизацией других жизненных процессов в стареющем организме (*гетерокатефтенность*).

• *Специфичность старения*: каждый стареет по-своему, с присущими только ему особенностями. Отсюда можно вывести еще один закон геронтогенеза – *закон разнообразия*, заключающийся в проявлении все большей индивидуализации людей в период старения.

Таким образом, по выражению Н. Ф. Шахматова [1996], старение – процесс, прогнозируемый в общих и основных направлениях и абсолютно не прогнозируемый в частностях. Старение – процесс универсальный и неизбежный, завершающийся смертью, но в то же время невозможно предсказать форму старения, скорость развивающихся изменений, время завершения жизни.

Многие геронтологи считают, что следует разграничивать *нормальную* и *патологическую*, или *болезненную*, старость. *Патологическая старость* представляет собой результат патологических воздействий, нарушающих адаптационные и компенсаторные механизмы, и характеризуется дисгармонией жизненных процессов. *Естественная*, или *нормальная, старость* – это постепенное гармоническое ослабление жизненных функций при сохранении адаптационных и компенсаторных возможностей организма, обеспечивающих его физиологическое равновесие на новом уровне [Александрова, 1974]. «Старость неизбежна, болезнь не неизбежна, она лишь возможна, часто случайна. Старость необратима и неуклонно прогрессирует; болезнь в принципе обратима. Со старостью, как и со смертью в ее финале, человек примиряется; с болезнью – никогда» [Давыдовский, 1966, с. 35].

Старение – сложный процесс, в котором можно выделить четыре аспекта: биологический, медицинский, психологический и социальный. Основоположником *геронтопсихологии* как особого раздела психологической науки считают психолога С. Холла, поскольку именно в его работе «Старение», опубликованной в 1922 г., впервые процесс старения рассматривается как особый психологический феномен. Следует подчеркнуть, что процессы социального, биологического и психологического старения не происходят независимо друг от друга [Стюарт-Гамильтон, 2002].

Когда же начинается период старости? Границы между периодом средней и началом поздней взрослости трудноуловимы. Один из основоположников отечественной геронтологии И. В. Давыдовский категорически заявлял, что никаких точных календарных дат наступления старости не существует. Обычно когда говорят о старых людях, руководствуются возрастом выхода на пенсию, но последний далеко не одинаков в разных странах, для разных профессиональных групп, для мужчин и женщин. Большинство геронтологов склоняются к цифрам 60–65 лет для обозначения начала поздней взрослости или начала старости. Неоднозначно решается вопрос и о фазах геронтогенеза. Согласно схеме возрастной периодизации, разработанной на специально созванном

международном симпозиуме, посвященном данной проблеме [Ананьев, 1980], старость делится на *пожилой возраст* (61–74 года у мужчин и 56–74 у женщин), *старческий возраст* (75–90 лет) и *долгожительство* (старше 90 лет). В некоторых исследованиях разделяют пожилых людей на «молодых старых» («young old», 60–75 лет) и «старых старых» («old-old», старше 75 лет). Другой метод, основанный на функциональном критерии, разделяет период после 65 лет на *третий и четвертый возраст* [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Термин «третий возраст» обозначает активный и независимый образ жизни в старости, а «четвертый возраст» – (заключительный) период зависимости от окружающих. Д. Бернсайд с коллегами [Крайг, 2000] разбили позднюю взрослость на четыре десятилетия: предстарческий период (от 60 до 69 лет), старческий период (от 70 до 79 лет), позднестарческий период (от 80 до 89 лет), дряхлость (от 90 до 99 лет). Каждая из выделенных групп отличается своими проблемами, задачами и возможностями, что доказывает положение о том, что старики – неоднородная группа. Это и активные, полные сил и энергии, продолжающие работать 65-летние люди, и немощные, больные, зависимые от других 90-летние.

Н. С. Пряжников [1999] в своем варианте периодизации психического развития также выделяет несколько периодов старческого возраста, эпохи после зрелости: 1) пожилой, предпенсионный возраст (начиная примерно с 55 лет до выхода на пенсию); 2) период после выхода на пенсию (первые несколько лет на пенсии); 3) период собственно старости, период стабильной старости (через несколько лет после выхода на пенсию и до момента серьезного ухудшения здоровья); 4) старость и долгожительство в условиях значительного ухудшения здоровья; 5) долгожительство при относительно хорошем здоровье, стабильное долгожительство (75–80 лет и старше). Из приведенной периодизации следует, что пожилые люди по своим возможностям и решаемым задачам отличаются в зависимости от состояния здоровья и времени выхода на пенсию.

В современном обществе с периодом старения связаны многие стереотипы и искаженные представления о пожилых людях. Г. Крайг [2000], анализируя исследования западных психологов, приводит следующие позитивные и негативные представления о стариках.

Негативные стереотипы

- Большинство старых людей бедны.
- У большинства старых людей есть жилищные проблемы.
- Старые люди, как правило, слабые и больные.
- Старики не являются политической силой и нуждаются в защите.
- Большинство старых людей плохо справляются с работой. Работоспособность, продуктивность, мотивация, способность

воспринимать новшества и творческая активность у них ниже, чем у молодых работников.

- Старые люди медленнее соображают, у них хуже память и ниже способность к обучению.

- Старые люди часто интеллектуально ригидны и догматичны. Большинство стариков закоснели в своих привычках и не способны их менять.

- Большинство старых людей живут в социальной изоляции и страдают от одиночества.

Позитивные стереотипы

- Старики относятся к довольно зажиточной категории населения.

- Старики являются потенциальной политической силой. Они голосуют и принимают участие в политической жизни. Они едины, и их много.

- Старики легко сходятся с людьми. Они добры и приветливы.

- Большинство старых людей отличаются зрелостью, жизненным опытом и мудростью. Они интересные люди.

- Большинство старых людей умеют слушать и особенно терпеливы по отношению к детям.

- Большинство старых людей отличаются добротой и щедростью по отношению к своим детям и внукам.

Исследование, проведенное в Москве на отечественной выборке по изучению стереотипов пожилых людей [Краснова, 1998], обнаружило, что почти во всех половозрастных группах присутствуют такие представления о пожилых, как их социальная изоляция (одиночество), низкий материальный уровень, плохое здоровье. Однако в данном исследовании выяснилось, что к пожилым людям не всегда в действительности относятся негативно, оказались значимыми представления о том, что «старших нужно уважать», «пожилые вызывают жалость и сострадание», «необходима социальная защита пожилых». В другом исследовании показано, что представления людей старше 60 лет несколько отличаются от представлений людей, не достигших 60-летнего возраста [Зайцева, 2008]. Позитивные характеристики (*отходчивые, спокойные*) имеют больший вес в автостереотипе, а негативные (*тревожные, слабые, капризные*) имеют больший вес в гетеростереотипе. При этом у мужчин с возрастом представление о старых людях меняется равномерно от менее позитивного к более позитивному. У женщин эти изменения более скачкообразны: наименее позитивное представление о старых людях имеют женщины в возрасте от 18 до 30 лет. Таким образом, установки в отношении старых людей часто амбивалентны: их считают

нередко и мудрыми, и выжившими из ума, терпеливыми и вечно недовольными, одинокими и болтливými и т. д. Однако, как правило, негативные стереотипы по отношению к пожилым людям преобладают, что приводит к стремлению избежать старости, внушает страх перед ней. Чем больше пожилые люди подвержены воздействию стереотипов, тем ниже их самоуважение [Стюарт-Гамильтон, 2002]. *Эйджизм* – социальная установка, выражающаяся в дискриминации по возрасту, нередко заключается в неоправданно высокой оценке именно молодости и дискриминации старых людей. Необходимо менять негативные и пренебрежительные установки по отношению к пожилым людям. Во всех развитых странах мира сегодня наблюдается явление постарения населения: увеличение доли населения старше 65 лет, причем многие из них – здоровые, высокообразованные работающие люди, полные сил, активности и творческой энергии.

Важным признаком психологического старения является *одновременность проявления сил и слабостей* [Хойфт, Крузе, Радебольд, 2003]. *Сильные стороны старости* проявляются прежде всего в тех характеристиках человека, которые в наибольшей степени соприкасаются с культурой, знаниями и опытом. К ним относятся:

- кристаллизованный, обогащенный опытом интеллект, характеризующийся способностью решать хорошо знакомые когнитивные проблемы;
- систематические знания, которые накапливаются в течение жизни и которые в старости могут дифференцироваться и дальше, проявляясь в профессиональной компетентности;
- способность решения задач развития, а также преодоления конфликтов и трудностей, в которой обнаруживается жизненная компетентность, выработанная за долгие годы жизни.

Слабые стороны старости связаны с теми областями жизнедеятельности человека, которые в первую очередь определяются биологическими факторами. К ним относятся:

- физическая работоспособность и адаптационная способность организма;
- работа сенсорных органов;
- сенсомоторные функции;
- гибкость интеллекта, управляющая процессами переработки информации, восприятия и памяти и отражающаяся прежде всего в способности решения новых когнитивных проблем.

Задачи развития поздней взрослости

В концепции Э. Эриксона [2000] старость связана с разрешением последнего психосоциального конфликта – *целостность эго против отчаяния*. Главная задача людей этого возраста состоит в нахождении смысла прожитой жизни, в принятии ее, в достижении интеграции, в развитии своего «Я». «После 50 лет вера “я принадлежу им” сменяется пониманием, что “я – это я”». Пожилые люди, сумевшие обрести контакт с самим собой, получают большую внутреннюю силу, а те, кто не смог его установить, ощущают, что проиграли битву с жизнью» [Бочавер, 2008, с. 57]. Те из пожилых людей, кто удовлетворен прожитой жизнью, считают, что жизнь имеет смысл, испытывают чувство полноты жизни и собственной целостности. Те, кто свою жизнь не принимает, видит в ней только ошибки, упущенные возможности, испытывает разочарование, чувствует отчаяние, никчемность. Идеальное разрешение конфликта влечет за собой, по мнению Э. Эриксона [2000], перевес чувства целостности, слегка окрашенного реалистическим отчаянием, что приводит к *мудрости*, «базисной добродетели» позднего возраста.

Р. Пек добавляет еще три дилеммы, которые должен разрешить человек пожилого возраста [Крайг, 2000].

1. *Дифференциация эго против поглощенности ролями*. Если люди определяют себя только в рамках своей работы или семьи, то выход на пенсию, смена работы или уход детей из дома может вызвать такой прилив отрицательных эмоций, с которыми человек не в состоянии справиться. У пожилого человека должны быть еще какие-то ценности, увлечения, интересы, которые позволяли бы ему в данной ситуации испытывать чувство удовлетворенности.

2. *Трансценденция тела против поглощенности телом*. Благополучное старение предполагает способность избегать чрезмерной сосредоточенности на все усиливающихся недомоганиях, болях и физических недугах, которыми оно сопровождается. Почти все старые люди болеют, однако некоторые остаются способными наслаждаться жизнью, окружающим миром, находить удовлетворение в человеческих взаимоотношениях, в собственной творческой активности.

3. *Трансценденция эго против поглощенности эго*. Люди не должны предаваться мыслям о смерти (погружаться в «ночь эго»). Через детей, элементы культуры, друзей и близких человек может распространить собственные действия за пределы жизненного времени. Смерть неизбежна, но человек должен быть способен найти значение своей жизни в будущих поколениях, семье, идеях, своих деяниях.

А. Г. Лидерс [1998] полагает, что основным содержанием жизни людей пожилого возраста является особая внутренняя работа, направленная на принятие своего жизненного пути. Пожилой человек осмысливает не только свою текущую, но и всю прожитую жизнь. Главной возрастно-психологической, смысложизненной задачей этого

возраста является принятие своего жизненного пути таким, каким он был, что означает и принятие себя и своего психологического окружения.

Согласно модели развития взрослых Р. Хейвигхерста [Крайг, 2000], задачами пожилого возраста являются:

- приспособление к убыванию физических сил и ухудшению здоровья;
- приспособление к выходу на пенсию и снижению доходов;
- приспособление к смерти супруга(и);
- установление прочных связей со своей возрастной группой;
- выполнение социальных и гражданских обязательств;
- обеспечение удовлетворительных жизненных условий.

Одним из самых значительных событий позднего возраста принято считать **выход на пенсию**. Это влечет за собой резкое изменение жизненного стереотипа, поскольку изменяются стиль и образ жизни, сужается привычный круг общения, появляется избыток свободного времени, уменьшается материальный достаток, происходит утрата прежнего статуса и социальных ролей. Пожилой человек должен суметь адаптироваться к новым жизненным условиям тогда, когда ему труднее приспособиться к вынужденным переменам, да еще на фоне снижения физических сил и ухудшения здоровья. Особенно тяжело адаптация к выходу на пенсию проходит у тех, чья идентичность тесно связана с профессиональной ролью. Часто это событие рассматривают как стрессовое, ведущее к снижению удовлетворенности жизнью, потере идентичности, ухудшению здоровья, росту супружеских конфликтов, увеличению суицидов, повышению смертности.

Между тем последние исследования в области геронтопсихологии выявили, что так называемый **пенсионный стресс** – один из распространенных в обществе негативных стереотипов – в реальности обнаруживается далеко не всегда. Чаще всего негативные переживания, связанные с выходом на пенсию, испытывают люди, имеющие более низкий социально-экономический статус, уровень образования и доход, плохое здоровье, или те, кто пережил больше стрессовых событий в течение жизни. Обзор зарубежной литературы показывает, что выход на пенсию не увеличивает риск ни смерти, ни ухудшения здоровья. Более того, 43 % пожилых людей сообщили, что их здоровье улучшилось после выхода на пенсию [Handbook of Social Development, 1992]. Сходные результаты получены и в нашей стране: удовлетворенность жизнью пожилых людей после выхода на пенсию была выше, чем они ожидали. По утверждению 50 % пенсионеров, их душевное и физическое благополучие осталось неизменным [Шапиро, 1980].

Большую роль в адаптации к пенсионному образу жизни играют личностные установки по отношению к указанному периоду. Процесс приспособления к выходу на пенсию часто проходит легче, если человек планировал свой уход и свою будущую пенсионную жизнь. А. Томпсон считает, что подготовка к выходу на пенсию состоит из трех частей [Крайг, 2000].

1. **«Сбрасывание оборотов».** С возрастом люди начинают освобождаться от ряда трудовых обязанностей или сужать сферу ответственности, чтобы избежать внезапного резкого спада активности при выходе на пенсию.

2. **Планирование.** Люди тщательно планируют свою будущую жизнь на пенсии.

3. **Жизнь в ожидании пенсии.** Людьюми овладевают заботы о завершении работы и оформлении пенсии, и они пытаются представить себе, какой будет их свободная жизнь.

Выход на пенсию необходимо рассматривать не только как одномоментное событие в жизни человека, но как длительный процесс, который начинается в предпенсионные годы и заканчивается через определенный, иногда довольно большой промежуток времени после фактического оставления работы [Шапиро, 1980].

Физические аспекты старения и проблема здоровья

Морфофункциональные изменения в поздней взрослости затрагивают фактически все телесные органы и системы организма. Изменяется внешность человека: появляется седина, углубляются морщины, меняется осанка, выпадают зубы, происходит увядание кожи (она становится менее эластичной, более сухой, тонкой, могут появляться бородавки, пигментные пятна, кровоподтеки из-за лопнувших кровеносных сосудов). Изменения, происходящие в *костно-мышечной системе*, выражаются в уменьшении мышечной массы, что приводит к снижению веса человека; в сжатии межпозвоночных дисков, деминерализации костей, поэтому рост людей в старости понижается на 3–5 см, возникают проблемы с осанкой, может развиваться остеопороз (кости становятся хрупкими, часто ломаются, хуже срастаются), работа мышц замедляется и ухудшается.

Целый ряд изменений касается *органов чувств*: происходит снижение остроты зрения, уменьшение способности фокусировать взгляд на предметах, изменение прозрачности хрусталика (около 16 % лиц старше 75 лет либо полностью теряют зрение, либо имеют серьезные дефекты зрения); снижение слуха (50–75 % людей старше 75 лет имеют серьезные проблемы со слухом; при этом снижение слуха наиболее распространено у мужчин); небольшое снижение обоняния; некоторые изменения

вкусовой чувствительности (снижение чувствительности к горькому и соленому, ухудшение определения сложных вкусов); увеличение порога осязательной чувствительности; повышение болевого порога, т. е. пожилые люди могут выдерживать более сильные раздражители, не воспринимая их как болезненные [Александрова, 1974; Крайг, 2000; Стюарт-Гамильтон, 2002].

Изменения затрагивают и многие *внутренние органы*: наблюдаются нарушения в сердечно-сосудистой системе, в пищеварительном тракте, ухудшается легочный газообмен, ослабевают функции почек и желез внутренней секреции, наблюдаются изменения в иммунной системе, в результате чего в старости люди меньше защищены от воздействия микроорганизмов и болезней [Висьневска-Рошковска, 1989; Крайг, 2000]. Изменения, которые касаются всех внутренних органов, связаны с уменьшением их *резервных возможностей*. Если в ранней взрослости эти органы были способны функционировать в режиме 4–10-кратного превышения нормы, то в позднем возрасте происходит значительное снижение резервов организма, и превышение обычных нагрузок может привести к серьезным нарушениям в его работе вплоть до летального исхода [Крайг, 2000]. Такое уменьшение резервных возможностей организма приводит к тому, что в старости способность сопротивления стрессу снижается. В позднем возрасте происходят изменения и в *центральной нервной системе*: уменьшается масса мозга в глубокой старости (на 10–15 % при нормальном старении), нарастает плотность мозга, наблюдается уменьшение извилин и расширение борозд, уменьшается общее число нервных клеток и сокращается число связей с другими клетками. Основная утрата клеток происходит в определенных зонах мозга, а именно в гиппокампе, в коре в целом и в височных долях в частности, т. е. в областях мозга, которые напрямую связаны с интеллектуальной деятельностью и памятью. Нервные клетки сморщиваются, ядра принимают неправильные очертания, нервные волокна утолщаются и расщепляются, уменьшается количество миелиновых волокон в проводящих путях, снижается скорость проведения нервного импульса через синапсы, происходит ослабление процессов возбуждения и торможения, возрастает их инертность, снижается способность выработки условных рефлексов и проч. [Александрова, 1974; Стюарт-Гамильтон, 2002].

Исходя только из перечисленных изменений в организме пожилого человека, вполне очевидно, что **проблема здоровья** становится одной из главных в позднем возрасте: 90 % лиц преклонного возраста основную жизненную проблему в старости видят в том, что физическое здоровье у них непрерывно ухудшается [Шахматов, 1996]. Согласно статистике, 85 % людей старше 65 лет имеют как минимум одно хроническое заболевание, а 50 % – два или более [Крайг, 2000]. Чаще всего у пожилых людей встречаются заболевания сердечно-сосудистой системы,

гипертония, заболевания опорно-двигательного аппарата, а также нарушения зрения и слуха. Согласно отечественным исследованиям [Яцемирская, Беленькая, 1999], боли в суставах занимают одно из первых мест среди недугов у людей пожилого и старческого возраста, особенно у женщин. Заболевания опорно-двигательного аппарата являются главной причиной старческой дряхлости и немощи. На втором месте по частоте проявления находятся головные боли, головокружение, шум в ушах и голове, бессонница. Эти нарушения, как правило, связаны с атеросклерозом сосудов головного мозга. Одной из частых жалоб старых людей является одышка, которая обусловлена нарушениями в системе кровообращения и в системе дыхания. «В старости соматическое неблагополучие, ощущение физического недомогания, болезненные соматические ощущения (т. е. все то, что можно обозначить как ощущение физического нездоровья) составляют само содержание старческого существования» [Шахматов, 1996, с. 45]. По мнению Н. Ф. Шахматова, *ощущения физического нездоровья* являются естественными и закономерными проявлениями старения, отражением самого инволюционного процесса. Как отмечают многие геронтологи, пожилые женщины при лучших показателях физического здоровья (по сравнению с мужчинами) уделяют больше внимания своему здоровью, чаще посещают врачей, обращаются за медицинской помощью, чаще жалуются на свои недуги.

Другой проблемой пожилых являются *психические заболевания*. Почти 20 % людей старше 65 лет, проживающих не в учреждениях для престарелых, в небольшой мере страдают от психических расстройств, а 5 % тяжело больны [Смелзер, 2004].

Однако необходимо отметить, что все изменения в период старения носят *индивидуальный характер*. Есть люди, которые до глубокой старости сохраняют хорошее здоровье и не обнаруживают значительных изменений в различных системах организма. Физическое старение, болезни, по мнению геронтологов, объясняются не только биологическим процессом, обусловленным природой, но также зависят от отношения людей к факту собственного старения, от их образа жизни. Здесь имеют значение как эффект накопления пережитых болезней и стрессов, так и наличие вредных привычек: пренебрежение физической культурой, неправильное питание, злоупотребление спиртными напитками и курение.

Для процесса старения естественны не только снижение физических сил и возможностей, но и, как полагает Н. Ф. Шахматов [1996], *психический упадок*, который выражается в ограничении круга интересов, пассивности, психической вялости, снижении инициативы и внутренних побуждений. При этом могут сохраняться все личностные особенности и характерологические черты, творческие способности, критическая оценка своих сил и возможностей, способность адекватного

социального приспособления. Психический упадок является отражением общего процесса инволюции, определяемый возрастными изменениями в высшей нервной деятельности, однако время его проявления, скорость развития, тяжесть и глубина различны. Заметные признаки психического упадка, согласно Н. Ф. Шахматову, связаны с физическим нездоровьем и чаще всего появляются у людей старше 85 лет. Укрепление физического здоровья, излечение от соматических болезней быстро ведут к оживлению психической жизни в позднем возрасте.

Социальный контекст развития: друзья и семья

Одной из особенностей социальной жизни в позднем возрасте является перестройка отношений. Пожилые люди должны приспособиться к изменению их социального статуса, сокращению или прекращению старых, прежде всего деловых отношений, к передаче власти другим, прекращению воспитательной деятельности в семье, к ролям дедушек/бабушек и прадедушек/прабабушек, к уходу за больным супругом (супругой), к потере супруга (супруги) и близких друзей.

Пожилые супружеские пары обычно сообщают о большей *удовлетворенности браком* после того, как их выросшие дети начинают жить отдельно [Крайг, 2000; Краснова, Лидерс, 2002]. Первоначально могут возникать определенные сложности в адаптации к «опустевшему гнезду», поскольку при отсутствии детей и работы пожилым людям нужно заново учиться жить вдвоем. Однако «переполненное гнездо» (когда взрослые дети со своим миром супругов выходят на первый план, в этом направлении перемещаются интересы семьи, здесь нередко сосредоточиваются все усилия. Большинство пар, вырастивших детей и сохранивших брак, утверждают, что испытывают меньшее напряжение и более сильное чувство гармонии и удовлетворенности. Брак становится для них источником утешения, поддержки и душевной близости, т. е. начинает занимать более важное место в их эмоциональной жизни [Крайг, 2000]. Состоящие в браке пожилые люди чаще сообщали, что они счастливы, у них выше уровень психологического благополучия, они отличаются лучшим здоровьем и живут дольше, чем одинокие, разведенные или овдовевшие. У разведенных людей преклонного возраста самая высокая смертность и процент самоубийств. Разведенные или овдовевшие мужчины переживают свое одиночество острее, чем женщины.

Когда дети начинают трудовую деятельность и создают собственные семьи, родители прекращают воспитательную деятельность. Попытки ее продолжать, а тем более критика выросших детей за то, как они воспитывают своих детей, чаще всего вызывают сопротивление молодого поколения [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999; Смит, 2004]. Однако пожилые

люди продолжают чувствовать, что обязаны помогать детям, и действительно оказывают самую разнообразную помощь: от денежной поддержки и присмотра за детьми до советов. Ряд исследований показывает, что наличие внуков повышает удовлетворенность жизнью в пожилом возрасте [Крайг, 2000]. В ряде работ американских исследователей предпринимались попытки определить роли бабушек и дедушек (роли прародителей). Была предложена классификация, в которой выделены *пять типов ролей прародителей* [Белогай, Красная, 2008; Краснова, 2000]:

- «формальный» – бабушки и дедушки имеют жестко зафиксированные представления о своей роли в семье и социальной роли внуков;
- «суррогатные родители» – те, кто принял на себя ответственность и заботу о внуках, в какой-то мере заменяя родителей;
- «источник семейной мудрости» – пожилые, которые обеспечивают потомков информацией о культурном наследии и семейных корнях;
- «затейники» – пожилые, которые активно вовлекают внуков в проведение веселого досуга;
- «далекий» (отстраненный) – пожилые, редко взаимодействующие с внуками.

Проведенное О. В. Красновой [2000] исследование на отечественной выборке позволило на каждой стадии прародительства выделить различные типы бабушек, каждому из которых соответствует свой стиль участия в жизни семьи и воспитании внуков: «обычная» («формальная»), «отстраненная» («символическая»), «увлеченная» («активная») и «далекая». С рождением внука женщина, которая в большинстве случаев работает, часто становится «обычной» бабушкой, когда общение и совместная деятельность с внуком ограничиваются формальными видами деятельности, направленными на помощь в домашних делах семье детей. По мере того как внук вырастает и все меньше нуждается в опеке бабушки, она из группы «обычных» переходит в одну из трех групп. Она становится «увлеченной», переходя на более тесный уровень общения с внуком, или «отстраненной», сокращая число и качество контактов с внуком, и даже «далекой», прекращая семейную деятельность и общение с ним вовсе. Что касается дедушек, то исследование О. В. Красновой [2003б] показывает, что совместные занятия с внуками у женщин и мужчин похожи, однако выделить какую-то типологию дедушек не удалось. Их отличие от бабушек заключается в том, что для первых одним из основных факторов при выборе типа поведения с внуками является уровень образования и продолжение профессиональной деятельности.

Функции воспитателя, наставника, опекуна подрастающего поколения социально значимы и потому могут компенсировать утрату прежнего

социального статуса, социальных ролей, выполнявшихся до выхода на пенсию [Шапиро, 1980]. Осуществление указанных функций приводит к повышению авторитета пожилого человека в семье, к осознанию им своей полезности и положительно влияет на процесс социальной адаптации к пенсионному периоду [Краснова, Лидерс, 2002]. Однако здесь может возникнуть одна из проблем развития пожилого человека, на которую указывает Л. А. Регуш [2006]. Эта проблема – отказ от своего индивидуального жизненного пути и погружение в жизнь детей и внуков, вследствие чего у пожилых людей может формироваться система ожиданий более внимательного отношения со стороны молодого поколения и соответственно обида, если их труд и принесенные жертвы недооцениваются.

Активное общение доставляет огромное удовлетворение пожилым людям, однако вовлеченность в общение неизбежно убывает с возрастом, и многие пожилые люди жалуются на одиночество. **Одиночество в старости** – это либо реальное отсутствие родственников, сверстников, друзей, либо ощущение эмоциональной изоляции, непонимания или безразличия со стороны окружающих. Переживание одиночества – индивидуальное чувство, и проявляется оно двояко: как тягостное ощущение нарастающего отчуждения от окружающих, разрыв с ними или как тенденция отгородиться от окружающих, защитить свой мир от вторжения посторонних, т. е. как стремление к уединению (тенденция «иметь свой угол»), обеспечивающее независимость [Шахматов, 1996]. Эти тенденции определяют сложные, противоречивые чувства пожилого человека. Только 25 % старых людей предпочитают жить в семьях своих детей, большинство же предпочитают жить поблизости, вести отдельный образ жизни («близость на расстоянии»), аргументируя свое желание тем, что хотят жить «спокойно и независимо» [Яцемирская, Беленькая, 1999]. Пожилые люди соглашались жить с детьми только тогда, когда к этому их вынуждает слабое физическое здоровье или экономическая ситуация.

Одной из проблем взаимоотношений в преклонном возрасте может быть **нарушение внимательности** пожилых людей в отношении другого, проявляющееся в обычном разговоре [Смит, 2004]. В основе этого лежит озабоченность своими идеями и переживаниями, т. е. некая самоконцентрация пожилых людей, что приводит к многословию, к неинтересным для собеседника разговорам о своих домашних заботах, семейных неурядицах, собственном здоровье; к повторению одних и тех же историй или давно известных истин.

Несмотря на то что у женщин в среднем больше социальных ролей, они имеют больше друзей, чем мужчины, женщины чаще жалуются на одиночество [Кларк, Эндерсон, 1989]. Количественные аспекты межличностных связей (частота контактов и число друзей) только в умеренной степени ассоциируются у пожилого человека с его субъективным благополучием [Биксон и др., 1989]. Проживание с кем-

либо еще не является гарантией того, что социальные связи будут удовлетворительными. Выявлено гораздо больше фактов одиночества среди старых людей, которые проживали с родственниками, чем среди других стариков, которые жили одни или с друзьями. Таким образом, контакты с друзьями или соседями оказывают большее влияние на благополучие и снижают чувство одиночества, чем контакты с детьми и другими родственниками. Здесь, по-видимому, играет роль осознание контроля над социальным окружением, поскольку родственники (дети, внуки) сами устанавливают время визитов, их продолжительность и проч., поэтому появляется ощущение собственной зависимости, которое не снижает чувство одиночества.

Исследования выявили, что никогда не испытывают чувства одиночества 70–80 % старых англичан, датчан, американцев; 50 % старых поляков; 30 % сербов [Яцемирская, Беленькая, 1999]. Социологические исследования, проведенные в России, показали, что жалобы на одиночество у пожилых людей занимают одно из первых мест, у лиц старше 70 лет этот показатель достигает 99–100 %. Эти различия в показателях интерпретировать можно по-разному: либо действительно российские пожилые чаще испытывают чувство одиночества, либо они просто более открыты. Это может объясняться различиями культурных установок: для западного человека важно «держать лицо» («у меня все о'кей»), для россиян «нормой» общения является жаловаться на трудности судьбы. Многочисленные данные свидетельствуют о том, что одиночество не является обязательными спутником старения, однако убеждение в том, что оно неизбежно, может стать самоосуществляющимся предсказанием, препятствующим некоторым одиноким старым людям принимать меры по облегчению этого положения [Биксон и др., 1989].

Люди позднего возраста более подвержены риску переживания тяжелых утрат, чем молодые люди. Поздний период жизни нередко называют «возрастом потерь». Основными потерями могут быть [Калиш, 2003]:

- смерть супруга(и);
- смерть близкого человека;
- потеря чего-то вещественно важного (обручального кольца, финансового благополучия);
- потеря каких-либо физических возможностей;
- потеря членства в значимой референтной группе;
- потеря любимого домашнего животного;
- потеря веры в идеалы (мировоззрение, религия, мораль, политические взгляды);

- осознание того, что в будущем придется жить гораздо хуже, чем сейчас.

Наиболее тяжелой утратой, конечно, является смерть близких людей, с которой пожилому человеку в поздние годы жизни постоянно приходится иметь дело. При повторении или наложении нескольких утрат формируется *чрезмерная нагрузка от тяжести утрат* [Kastenbaum, 1979]. Реакцией на потери может быть *самоубийство*. По данным Г. Крайг [2000], мужчины кончают жизнь самоубийством в четыре раза чаще, чем женщины. При этом процент самоубийств среди мужчин равномерно растет с возрастом, достигая максимума после 80 лет. Вдовы и особенно вдовцы попадают в группу риска как потенциальные самоубийцы. Этот риск очень высок в течение первого года со дня смерти супруга(и), затем он резко снижается, хотя и остается выше среднего еще в течение нескольких лет. По мнению Г. Крайг, к самоубийству в высшей степени склонны хронически одинокие или пережившие в прошлом эмоциональные кризисы пожилые люди, прежде всего те из них, кто отличается повышенной тревожностью и чувством собственной неполноценности.

Как показали исследования, относительно здоровые старые люди до преклонных лет дорожат своими социальными связями и делают все возможное, чтобы удержаться на том уровне общения, который привычен и удобен для них [Кларк, Эндерсон, 1989]. При расторжении социальных связей из-за болезни или смерти других они способны возмещать и замещать эти потери. Как отмечает Р. М. Грановская [1988], когда человек позднего возраста поддерживает и укрепляет контакты с молодежью, сопереживая их поражениям и победам, связывает свои радости с будущим своих детей, учеников или своего труда, он сохраняет себе перспективу развития как личности, а вместе с тем духовную молодость и активную жизнь.

Успешная социальная адаптация в пожилом возрасте – это в первую очередь ***принятие новых социальных ролей***, которое противостоит осознанию старости как цепи утрат, а не приобретений. Это роли консультанта, доверенного лица, добровольца в делах благотворительности, историка, защитника и хранителя традиций семьи [Нуркова, 2000]. «Для состарившегося человека важна мысль о возможности “второй” карьеры, заключенной в этих ролях. За счет нахождения полей для осуществления новых деятельностей взамен старых можно избежать изоляции – главного бича пожилого возраста» [Там же, с. 222].

Когнитивные изменения в поздней взрослости

Изменение *психических функций* (внимание, память, мышление) в поздней взрослости выражается в уменьшении их силы, объема и активности [Александрова, 1974; Освальд, 1993]. Одно из главных изменений заключается в *снижении скорости* выполнения физических и умственных операций. Это выражается в замедлении мыслительных процессов, в снижении скорости обработки информации, в увеличении времени реакции.

В процессе старения нарушаются многие *функции зрительной системы*: происходит снижение остроты зрения, увеличивается зрительный порог чувствительности, ухудшается адаптация к темноте, снижается способность зрения восстанавливаться после яркой вспышки света, изменяется восприятие цвета (красный, оранжевый и желтый цвета распознаются лучше, т. е. пожилые и старые люди видят мир в желтом оттенке, что обычно обнаруживается после 80-летнего возраста), уменьшается объем поля зрения, пожилые люди медленнее обрабатывают зрительные образы, и им требуется больше времени, чтобы правильно их распознать [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Исследования сложных форм *зрительного восприятия* показывают, что при нелимитированном времени рассматривания адекватность восприятия зрительных стимулов не изменяется с возрастом [Александрова, 1974]. Однако в условиях кратковременной экспозиции, изменения освещения и при других помехах такие различия появлялись. Для оценки стимула и переработки сенсорной информации старому человеку требуется больше времени. По мнению Дж. Биррен, *увеличение времени реакции на зрительные сигналы* различной степени сложности является наиболее общим и универсальным признаком старения. В многочисленных экспериментах подтверждается закономерность, *установленная зрительно-кинестетической координации* у старых людей, вследствие чего у них возникает потребность в постоянном зрительном контроле даже простейших движений. Как отмечает М. Д. Александрова, в быту возможность длительного рассматривания объекта и искусственное освещение компенсируют спад зрительной перцептивной функции.

Проблемы *слухового восприятия* связаны с ухудшением различения высоты и локализации звука, восприятия сложных речевых сигналов. Самой распространенной формой нарушения слухового восприятия в старости является пропорционально большее снижение восприятия звуков высокой тональности по отношению к низкой, что делает мир звуков «приглушенным» [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Поскольку звуки речи представляют собой соединение высоких и низких частот, то могут возникнуть сложности в процессе понимания речи. При этом чем сложнее

речевой сигнал, тем больше нарушений в его восприятии у пожилых людей по сравнению с молодыми.

В целом *восприятие* в старости становится менее четким, и пожилой человек вынужден прибегать к воображению, чтобы расшифровать туманные образы восприятия. Все это может привести к искаженному и неадекватному восприятию, к «обманам чувств» [Шахматов, 1996]. Интересно, что у лиц с более высоким образованием возрастные изменения в сенсорно-перцептивных функциях выражены в меньшей степени [Александрова, 1974].

Известно, что способность выполнять задания на поддержание *внимания* (способность концентрироваться на предлагаемой задаче) хорошо сохраняется в старости: некоторое ухудшение существует, но оно незначительно [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Снижение функции *внимания* выражается в сужении его объема, затруднении сосредоточения в случае действия отвлекающих стимулов, распределения (когда необходимо одновременно уделять внимание нескольким источникам информации и обрабатывать их) и переключения внимания, а также в появлении рассеянности [Шахматов, 1996].

Проблеме *памяти* и ее изменению в позднем возрасте уделяется значительное место в исследованиях старения и старости. Известная жалоба многих пожилых людей на то, что их память «уже не та, что была раньше», оказывается во многом справедливой. Значительное снижение запоминания последовательности слов наблюдается уже на начальном этапе старения в возрастной группе от 50 до 65 лет [Обухова, 2008]. Общая тенденция состоит в ухудшении памяти в старости, несмотря на то что какие-то ее составляющие сохраняются без изменений. Большинство исследователей не обнаруживают существенных различий в *сенсорной* и *кратковременной памяти* молодых и пожилых людей. Однако когда выдвигаются какие-либо дополнительные требования (например, повторить предметы в порядке, обратном их предъявлению, или запомнить короткий список слов, одновременно решая, является простое предложение истиной или ложью), то влияние возраста в большинстве случаев становилось гораздо более заметным [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Различие в кратковременной памяти молодых и пожилых заключается в том, что пожилым людям не хватает психических ресурсов, они обладают более слабыми механизмами кодирования и/или декодирования, т. е. если материал не может быть сохранен в оперативной памяти, то он либо не сохраняется совсем, либо сохраняется неточно.

Что касается *долговременной памяти*, то различия между молодыми и пожилыми людьми являются существенными. Причиной этих различий служит в том числе и отсутствие должной мотивации и практики в таких заданиях. После тщательного инструктирования и небольшой тренировки пожилые люди, даже те, кому около 80 лет, справляются с заданиями

гораздо лучше [Крайг, 2000]. Пожилые люди хуже запоминают бессмысленный материал, но склонны успешно запоминать то, что для них важно или может пригодиться в жизни; они склонны проявлять большую избирательность в отношении того, что сохранить в памяти.

Третьичная память, т. е. память на отдаленные события (неавтобиографические события, которые сопровождали жизнь человека), сохраняется у пожилых людей практически полностью. Пожилые люди лучше припоминают особенности исторических событий, если непосредственно в них участвовали. Однако известно, что пожилые имеют проблемы с воспроизведением деталей информации. Исследования, посвященные запоминанию текстов (*семантическая память*), показывают, что в воспроизведении основных моментов истории («суть» текста) либо совсем нет возрастных различий, либо их относительно мало, но память на детали может ухудшаться у пожилых людей. Они также хуже помнят источник какого-то события или фразы (кто что сказал), более того, они больше склонны верить тому, что интерпретация события – это подлинные воспоминания о событии [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Память на местность также значительно ухудшается в старости [Гамезо, Герасимова, 1999]. При обследовании памяти у лиц 70–90 лет обнаружилось, что лучше всего сохраняется логическая память; образная память ослабевает больше, чем смысловая, но при этом запоминаемое сохраняется лучше, чем при механическом запечатлении.

Существует достаточно много интересного материала по проблеме *автобиографической памяти*: в частности, нет никаких доказательств в поддержку мнения, что пожилые люди живут в прошлом. Многие исследования показали, что молодые и пожилые люди воспроизводят равное число детских воспоминаний. Однако пик автобиографических воспоминаний («шишка воспоминаний») обычно приходится на период жизни человека между 16 и 30 годами [Нуркова, 2008; Стюарт-Гамильтон, 2002], что неудивительно, поскольку в указанный период происходит большинство ключевых событий жизни (первые попытки сексуальных отношений, поступление в вуз, начало работы, вступление в брак, отцовство/материнство и проч.). И все же наибольшая часть воспоминаний обычно принадлежит последнему десятилетию жизни. Для пожилых людей самой главной причиной яркости воспоминания является то, насколько часто они думали о событии впоследствии. В большинстве случаев они медленнее воспроизводят воспоминания, а сами воспоминания являются менее четкими и подробными.

Одна из главных функций памяти, что стало недавно отмечаться исследователями, состоит не в том, чтобы помнить прошлое, а в том, чтобы планировать будущее, т. е. это *память о намерениях*. В определенных видах заданий на память о намерениях (например, требуется вспомнить, что нужно позвонить экспериментатору в

условленное время) либо совсем нет возрастных различий, либо даже наблюдается превосходство лиц позднего возраста. Однако обнаружилось, что результаты тех пожилых людей, которые продолжали полагаться только на свою память (прибегали к внутренним стратегиям), ухудшались, в то время как результаты тех, кто обращался к помощи внешних стратегий (запись в ежедневнике, узелок на платке и т. п.), улучшались. С возрастанием сложности задания ухудшение, связанное с возрастом, обычно увеличивается [Стюарт-Гамильтон, 2002].

Стоит заметить, что в реальных условиях многие ошибки памяти могут быть вызваны совсем не памятью. Например, распространенная причина того, что пожилые люди не могут вспомнить, куда дели какой-либо предмет, заключается в том, что они просто не заметили его в процесс поиска, т. е. проблема заключается в неправильном восприятии, а не в самой памяти. И все-таки нужно констатировать, что память в старости ухудшается, причем вероятность ее снижения и появления ее расстройств тем выше, чем старше возраст [Шахматов, 1996, с. 41].

Уровень *интеллектуальной деятельности* людей позднего возраста при нормальном старении не изменяется сколько-нибудь существенно, снижается лишь скорость умственной работы. Интеллектуальные функции – словарный запас, информированность и общая осведомленность, измеряемые по тесту Векслера, – обнаруживают наименьшую тенденцию к спаду с возрастом, однако скорость ответов по этим тестам значительно уменьшается [Александрова, 1974]. Установлено возрастное снижение следующих *интеллектуальных операций*: запоминание списков слов, узнавание быстро предъявляемых зрительных стимулов, опознавание изображений, операции классификации, сравнения и категоризации, решение анаграмм, решение повседневных проблем, скорость планирования маршрута при езде на машине, составление историй по картинкам, восприятие незаконченных рисунков, составление картины из частей и т. п. [Александрова, 1974; Стюарт-Гамильтон, 2002]. Лонгитюдные исследования, собранные более чем за 35 лет [Шай, 2004], выявляют достоверное среднее падение по всем способностям (индуктивное мышление, пространственная ориентация, перцептивная скорость, счетная способность, вербальная способность, вербальная память) в возрасте 67 лет. Это снижение имеет довольно умеренные значения до 80-летнего возраста и для большинства индивидов происходит не линейно, а ступенчато. Исследование *абстрактного мышления* обнаружило, что ответы пожилых и старых людей становятся более конкретными, менее обобщенными и точными. *Невербальный интеллект* обнаруживает значительный спад в поздней взрослости.

Таким образом, в позднем возрасте *текущий (подвижный) интеллект* ухудшается, в то время как *кристаллизованный интеллект* не поддается разрушительному воздействию времени или по крайней мере более устойчив.

Результаты большинства людей в тестах на подвижный интеллект снижаются с возрастом, но важно отметить, что не у всех. П. Рэбит [Стюарт-Гамильтон, 2002] установил, что около 10–15 % пожилых людей сохраняют свой юношеский уровень интеллекта. Последующие исследования П. Рэбита продемонстрировали, что *вариативность* в результатах теста для пожилых людей больше, чем для молодых. Это означает, что между собой пожилые люди различаются в выполнении тестов больше, чем молодые, и, следовательно, сложнее оправдать использование термина «типичный пожилой человек», нежели термина «типичный молодой человек». К. Шайи в исследовании на выборке 1357 человек установил, что между 60 и 74 годами примерно 33 % выборки снизило свои основные умственные способности; в возрасте старше 81 года эта тенденция обнаружена у 40 % выборки [Баттерворт, Харрис, 2000]. Следовательно, 60 % выборки сохранили свой прежний интеллектуальный потенциал. С наступлением пожилого возраста, по мнению К. Шайи [Ермолаева, 2002], изменяется использование знаний: люди возвращаются к собственным ценностям и установкам, их занимают не абстрактные рассуждения, а реальные вопросы, они способны мыслить абстрактно, но, в отличие от молодых людей, не склонны заниматься решением задач ради их самих и могут противиться решению заданий типа тестов IQ.

Были предложены различные модели, объясняющие изменения интеллекта при старении [Крайг, 2000; Стюарт-Гамильтон, 2002].

- *Модель последнего спада* утверждает, что человеку свойствен один и тот же уровень интеллектуального функционирования, неожиданное, довольно стремительное, снижение интеллекта наступает в последние месяцы перед смертью и является предвестником ухода из жизни. Хотя явление последнего спада существует, геронтологи и психологи призывают осторожно его интерпретировать. Нет единой точки зрения на то, какие функции должны ухудшаться, а также данное явление, вероятно, имеет возрастные ограничения (данную модель можно применять только для не очень старых людей, т. е. для людей в возрасте до 75 лет).

- *Теория неупотребления* полагает, что интеллектуальные функции снижаются, потому что они недостаточно используются. Практика может не только сохранять существующие интеллектуальные навыки, но также восстанавливать ухудшающиеся. Несмотря на то что пожилые люди могут быть медлительны и менее точны в некоторых способностях, их опыт может это компенсировать. Особенно сильно зависит успешность выполнения интеллектуальных тестов от уровня образования: если последний достаточно высок, можно не наблюдать никакого спада до глубокой старости. Установлено, что у пожилых ученых почти не изменяются с возрастом запас слов и общая эрудиция, у инженеров – многие невербальные функции, у бухгалтеров – быстрота арифметических действий и т. п. Уровень одаренности, образование и

постоянное упражнение мысли сдерживают естественный спад интеллектуальных функций. Однако необходимо отметить, что некоторые люди, продолжающие работать, все равно обнаруживают утрату интеллектуальных навыков.

- *Гипотеза общего замедления* (гипотеза скорости) приписывает снижение интеллекта, вызванного старением, замедлению нервной передачи, т. е. нервная система пожилого человека менее эффективно, а главное – медленно проводит сигналы.

Угасание интеллекта не является прямым следствием процесса старения, оно происходит под влиянием других факторов, в частности, связанных с органическими заболеваниями мозга или нарушением его функционирования. *Сенильная деменция* (приобретенная слабость интеллекта – старческое слабоумие) выражается в том, что пожилые плохо понимают абстракции, их мыслительные процессы отличает медлительность, они плохо помнят недавние события, у них бывают признаки спутанности сознания, провалов в памяти и дезориентации, их внутренний мир сжимается, и они не могут нормально думать, действовать, общаться с людьми. Эмпирическое «правило пятерки», предложенное Уайтом и др. [Стюарт-Гамильтон, 2002], говорит о том, что слабоумие может появиться у 1 % людей в возрасте 60 лет, а затем вероятность удваивается каждые пять лет (т. е. 2 % – в 65 лет; 4 % – в 70; 8 % – в 75, 16 % – в 80; 32 % – в 85 лет). Приблизительно половина пациентов с диагнозом «старческое слабоумие» страдают одной из форм *болезни Альцгеймера* (прогрессирующее разрушение мозговых клеток). Первым симптомом этой болезни становится забывчивость, которая постепенно прогрессирует вплоть до полной дезориентировки (неузнавания близких людей и собственного изображения в зеркале), сопровождаясь утратой привычных навыков (человек не способен выполнять даже простые действия – приготовить пищу, одеться, поесть и т. д.), расстройством движения, речи. Женщины заболевают болезнью Альцгеймера в 3–5 раз чаще мужчин [Яцемирская, Беленькая, 1999]. *Сосудистые поражения мозга* являются еще одной прямой причиной деменции (так называемая мультиинфарктная деменция), когда ее симптомы развиваются не постепенно, а внезапно или скачками. Мужчины страдают ею чаще, чем женщины. Другими (косвенными) факторами, вызывающими ослабление интеллектуальных функций, являются: психологические ожидания потери памяти, потери контроля и проч. (этот фактор действует по типу выученной беспомощности), депрессия, физическая форма, неправильное или недостаточное питание, употребление алкоголя, применение некоторых лекарственных средств, интеллектуальная бездеятельность [Крайг, 2000].

Отечественные психологи отмечают: принцип развития высших психических функций в период инволюции заключается в том, что сужение объема психической деятельности, имеющейся при старении,

создает когнитивный дефицит и в качестве компенсаторного механизма выбирается стратегия опосредования как способ саморегуляции [Корсакова, 2003]. Были выделены три типа старения на основе наиболее дефицитарного звена в высших психических функциях в соответствии с теорией А. Р. Лурия о трех блоках мозга. Первый тип старения – *нейродинамический* – связан с дефицитарностью блока регуляции тонуса и бодрствования. Второй тип старения – *пространственный* – связан с дефицитарностью блока принятия, переработки и хранения информации, с недостаточностью анализа и синтеза. Третий тип старения – *регуляторный* – обусловлен дефицитарностью блока программирования, регуляции и контроля психической деятельности. Компенсаторный процесс протекает в направлении возрастных перестроек в перераспределении активности отдельных блоков мозга. К основным *формам компенсации* возрастной дефицитарности относятся активное использование наглядных опор при выполнении трудных заданий, перевод действия во внешний план с поэтапным дозированным выполнением программы, установка на точность запоминания и припоминания за счет удлинения фазы заучивания, изменение стратегии выполнения заданий в виде перевода операций в действия с постановкой промежуточной цели, нередко с направленным включением речевой регуляции [Там же].

В исследованиях П. Балтеса основное внимание уделялось механизмам, с помощью которых пожилые люди справляются с ухудшением познавательной способности. Он разработал модель адаптационного механизма, поддерживающую интеллектуальную активность в старости, названную им *селективной оптимизацией с компенсацией* [Ермолаева, 2002]. Главные из механизмов компенсации: *селективность* (пожилые люди отбирают только те виды активности, с которыми они справляются наилучшим образом); *оптимизация* (она предполагает увеличение объема практики, более тщательную подготовку к деятельности и использование новых технологий); *компенсация* (переструктурирование ситуации в целом). Трудности усвоения нового у старых людей компенсируются в значительной степени способностью ассоциативного мышления, использования большого жизненного опыта [Яцемирская, Беленькая, 1999]. Согласно исследованиям П. Балтеса, динамика познавательных функций в старости зависит от образования, здоровья, профессиональной деятельности и когнитивной тренировки.

В целом, учитывая разнообразие способов преодоления дефицитарности в реализации высших психических функций при нормальном старении, старение можно рассматривать, подчеркивает Н. К. Корсакова [2003], как особый этап индивидуального развития, требующий смены стратегий, произвольного выбора и использования достаточно новых форм опосредствования психической деятельности. Этот взгляд соответствует современному взгляду на поздний возраст не

только как на период инволюции и нарастающей дефицитарности, но и в «позитивном аспекте формирования способов сохранения себя как индивида и личности в общем континууме собственного жизненного пространства» [Корсакова, 2003, с. 154].

Д. Векслер отмечает, что интеллект молодых не тождествен интеллекту старых, так как у первых он обозначает, скорее, умственную готовность, способность к обучению и решению новых задач, а у вторых – способность справляться с широким кругом знакомых задач на основе богатого жизненного опыта. Интеллект старых людей является, скорее, тем, что на быденном языке называется *мудростью* [Александрова, 1974].

Феномен мудрости рассматривается как одно из основных новообразований позднего периода жизни человека (см. [Анцыферова, 2006; Давыдовский, 2004; Крайг, 2000; Эриксон, 2000] и др.). Несмотря на различные трактовки данного феномена, большинство исследователей подчеркивают, что мудрость ориентирована на практическую сторону жизни; по существу, это возможность давать взвешенные суждения по жизненно важным вопросам (рис. 13.1). П. Балтес определяет мудрость как единство ума и добродетели, рассматривая мудрость как свойство целостной личности [Стюарт-Гамильтон, 2002]. П. Балтес выделяет обобщенные и специфические критерии мудрости [Анцыферова, 2006].

К *обобщенным критериям* относятся:

- исключительно тонкое и глубокое умственное проникновение в развитие человека и в суть его жизненно важных проблем;
- продуктивные, взвешенные суждения, советы и истолкования трудных жизненных ситуаций.

В число *специфических критериев* входят:

- богатое знание фактов, касающихся условий жизни и их многообразных вариаций;
- масштабное инструментальное знание стратегий и умений, позволяющих выносить зрелые суждения и давать обоснованные советы;
- контекстуальность – знание о том, что жизнь осуществляется в разных общественных, культурных, социоисторических контекстах и на разных уровнях индивидуального развития;
- релятивизм – знание о том, что разные люди и различные социальные группы обладают значительно отличающимися друг от друга ценностями, целями и приоритетами;
- неопределенность – знание об относительной индетерминированности и непредсказуемости жизни, порождающее разные способы управления ею.

Исследование *творческой продуктивности* показывает, что у большинства людей творческие способности исчезают к 60 годам [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Ряд авторов считает, что существуют два типа творческой продуктивности в течение жизни: первый приходится на 25–40 лет (в зависимости от сферы деятельности), второй наблюдается в конце четвертого десятилетия жизни с последующим спадом после 65 лет [Дружинин, 2000]. Однако анализ творческой продуктивности высокоодаренных людей (О. Ренуар, И.-С. Бах, Р. Тагор, Л. Н. Толстой, И. С. Бунин, И. П. Павлов и др.) обнаруживает иные закономерности. Во-первых, отсутствие спада в творческой деятельности, во-вторых, присущие им общие черты – оригинальность, стремление к разнообразию жанров и стиля, поиск в творчестве, высокая духовная активность [Александрова, 1974]. В исследовании Л. А. Рудкевича содержатся интересные сведения о творческом долголетии. После 70 лет успешно работали многие известные ученые: П. Ламарк, М. Эйлер, К. Лаплас, Г. Галилей, Им. Кант и др. А. Гумбольдт писал «Космос» с 76 до 89 лет, И. П. Павлов создал «Двадцатилетний опыт» в 73 года, «Лекции о работе больших полушарий головного мозга» – в 77 лет. Среди писателей и поэтов высоким творческим потенциалом в поздние годы жизни отличались В. Гюго, Ф. Вольтер, Р. Тагор, Б. Шоу, Л. Н. Толстой. И. С. Бунин. Многие выдающиеся музыканты, художники на протяжении всей жизни сохраняли способность к творчеству: Микеланджело, К. Мане, О. Ренуар, Э. Греко, И.-С. Бах, Дж. Верди, И. Стравинский, П. Пикассо, Р. Штраус, Я. Сибелиус и др. [Бодалев, Рудкевич, 1997; Гамезо, Герасимова, 1999; Рыбалко, 1999]. У лиц, и в поздние годы жизни занимающихся творческим трудом, происходит «мобилизация различных функций, включение их в общую структуру интеллекта как целостного образования, устойчиво противостоящего процессу старения» [Рыбалко, 1999, с. 217]. Личность творческого человека более толерантна старению [Бодалев, Рудкевич, 1997]. Здесь огромную роль играет высокий уровень самоорганизации, сознательной регуляции образа жизни и деятельности [Рыбалко, 1999].

Что касается роли творческих способностей в повседневной жизни, то Я. Стюарт-Гамильтон [2002] приводит веские доказательства в пользу того, что занятия творчеством (например, живописью, сочинительством и т. д.) имеют большое значение для пожилых людей и рассматриваются как показатель высокого благополучия и самоуважения человека.

Психологические исследования показали, что с возрастом происходят утраты главным образом в следующих *четырёх областях когнитивной деятельности* [Хойфт и др., 2003]:

- в способности решения новых когнитивных проблем (текущий интеллект);

- в кратковременной или оперативной памяти, т. е. в процессе кодирования и перевода полученного содержания в долговременную память;
- в сопротивляемости помехам в процессах исследования и обучения;
- в скорости переработки информации.



Определение мудрости:

Взвешенные суждения и полезные советы по важным, но неясным вопросам жизни

Рис. 13.1. Модель компонентов мудрости

Источник: [Whitbourn, 2000, p. 207].

К факторам, уменьшающим риск когнитивного снижения в старости, относят:

- отсутствие сердечно-сосудистых и других хронических болезней;
- образование выше среднего уровня;
- трудовой опыт, отличавшийся высокой сложностью и отсутствием рутины в работе;
- доход выше среднего;
- семейное благополучие (сохранение полных семей);
- гибкий личностный стиль в середине жизни;
- сохранение в старости высоких уровней скорости перцептивной обработки;
- удовлетворенность тем, как сложилась жизнь.

Исследователи полагают, что старость сама по себе не является гарантом появления сил, компенсирующих когнитивное снижение в старости. Эти силы появляются, только если человек в течение жизни:

- заложил фундамент хорошо систематизированных, профессионально-специфических знаний;
- выработал эффективные стратегии решения проблем, изучения и запоминания материала, позволяющие справляться с когнитивными проблемами;
- овладел эффективными стратегиями работы в профессиональной сфере и старался постоянно адаптироваться к новым профессиональным требованиям;
- наработал способы соответствия требованиям и задачам повседневной жизни, овладел умением разрешать конфликты, переживать утраты («жизненная компетентность»);
- воспитал в себе чувство нового, с интересом относясь к меняющимся задачам развития и приобретению нового опыта.

Одним из факторов сохранения когнитивных функций, а также удовлетворенности жизнью является активность пожилого человека, *труд*, приносящий пользу другим людям. Хотя существуют данные, что чрезмерная активность среди людей пенсионного возраста отрицательно сказывается на здоровье и долголетию, тем не менее «представляется положительным явлением как в экономическом, так и социальном плане, как в интересах пожилых и старых людей, так и в интересах общества, продолжение профессиональной деятельности пенсионеров, если они этого желают и могут согласно своим физическим и умственным способностям» [Яцемирская, Беленькая, 1999, с. 159–169]. По мнению этих авторов, существует возможность многолетней успешной деятельности пенсионеров по старости в профессиях интеллектуального труда, в том числе врачей, инженерно-технических работников, работников искусства, ученых в различных областях науки.

Личность и старение

Существует довольно устойчивое представление, подтверждаемое многочисленными эмпирическими исследованиями, о *характерологических изменениях* и возрастной динамике *личностных особенностей* человека в позднем возрасте. Согласно этим данным, старческому возрасту сопутствуют нарастание неуверенности, тревожности, беспокойства, пессимизма, подавленности, грусти, угрюмости; появление или усиление таких черт, как мнительность, обидчивость, неуживчивость, консерватизм, раздражительность, нетерпимость, черствость [Гамезо, Герасимова, 1999; Ефименко, 1975; Кудлаев, 1976; Schulz, 1982; Human Aging, 1974]. Широко распространена точка зрения о заострении или огрублении в старости прошлых личностных черт, например, бережливость превращается в скупость, осторожность – в трусливость и т. п. Мужчины проявляют пассивность и

другие черты характера, более свойственные женщинам, в то время как пожилые женщины становятся все более агрессивными, практичными и властными [Крайг, 2000]. Исследования Г. Айзенка [Стюарт-Гамильтон, 2002] показывают, что экстраверсия, психотизм и нейротизм изменяются, когда люди становятся старше. *Психотизм* снижается с возрастом, причем величина снижения более выражена у мужчин, чем у женщин. В 16 лет мужской показатель психотизма почти в два раза превышает женский, но к 70 годам это различие уже практически не существует. И мужчины, и женщины становятся более *интровертными* с возрастом. Мужчины ближе к 30 годам более экстравертны, чем женщины, но затем их экстравертность снижается гораздо быстрее, так что к 60 годам мужчины более интровертны, чем женщины. Для обоих полов существует снижение *нейротизма*, но в любом возрасте женские показатели остаются более высокими, чем мужские. Г. Айзенк утверждает, что эти факты могут говорить о меньшей склонности пожилых людей к резким колебаниям настроения и глубоком спокойствии.

По мнению М. Ермолаевой [2002], постепенная утрата значимых глубоких социальных связей проявляется в двух важнейших особенностях пожилых людей: в снижении поведенческого контроля и истощении чувствительности. *Ослабление поведенческого контроля* определяет нарастание эгоцентричности в старости, убежденности стариков в неоспоримой справедливости их позиции, как следствие – амбициозности, обидчивости, нетерпимости к возражениям, старческой болтливости и др. Характерные изменения личности также обусловлены *недооценкой* пожилыми людьми *значимости социальной регуляции* своего поведения в отношении с окружающими и, как следствие, постепенной утратой этих навыков. Согласно М. Ермолаевой, снижение функций саморегуляции закономерно приводит, в частности, к тому, что мир видится пожилым людям как неясный, непредсказуемый, иногда угрожающий, губительный. Пожилой человек «не владеет» этим миром, перспектива его жизни не зависит от него самого, а стратегия его жизни наиболее полно описывается житейским понятием «доживать свой век», т. е. он стремится приспособиться к жизни, которую не принимает.

Однако в других работах, в основном в лонгитюдных исследованиях, не были обнаружены столь кардинальные и устойчивые изменения, связанные с возрастом. Наоборот, выявляется существенное постоянство в типе личности при переходе от средней к поздней взрослости [Field, 1991]. В качестве примера можно привести исследование черт личности, проводившееся на выборке 2000 взрослых мужчин [Costa, McRae, Norris, 1989]. За десять лет исследователи не обнаружили реальных изменений в уровне нейротизма, в степени открытости опыту, в соотношении экстраверсии и интроверсии у участников исследования. Единственное, что было выявлено, это небольшой сдвиг в сторону интровертированности у мужчин-экстравертов.

Изучение *структуры потребностей* пожилых людей [Рошак, 2004] обнаруживает, что сам комплекс потребностей, характерных для пожилого человека, не представляет собой ничего специфического по сравнению с потребностями людей других возрастных периодов, меняется лишь их иерархия. Доминирующими становятся потребность в избегании страдания, потребность в помощи, спасении и постоянстве, а наименее значимыми – потребность в любви, эротике, сексе; в отталкивании (враждебное, презрительное отношение к людям); самоунижении и творчестве. При этом у женщин значительной силы достигает потребность в охране и заботе о других (прежде всего о родственниках); они имеют достаточно стабильный, жесткий, принципиальный, с элементами консерватизма взгляд на жизнь. У мужчин выделяется потребность в личной и материальной автономии, независимости; они в большей мере склонны проецировать свой внутренний мир эмоций и убеждений на других людей; у них ярче проявляется тенденция к авторитаризму и эгоцентризму.

По мнению Н. Ф. Шахматова [1996], нормальными проявлениями старения естественно считать те случаи, когда в старости не происходит каких-либо изменений характера и до конца жизни пожилые остаются теми же людьми, какими были и раньше. Тем не менее он выделяет особые личностные реакции пожилого человека, так называемые *возрастные непсихотические реакции*, представляющие собой варианты нормы психического упадка в старости. Эти реакции – следствие активного неприятия собственного старения, глубокое несогласие со всем тем нежелательным, что приносит старость. Н. Ф. Шахматов выделяет следующие четыре типа таких собственно-возрастных реакций в старости.

- *Возрастно-ситуационная депрессия.* Пожилые люди жалуются на пониженное настроение, одиночество, сообщают о тягостном чувстве пустоты и ненужности. Все происходящее представляется им малозначимым и неинтересным. Основной мотив высказываний и переживаний – факт собственного старения и тех негативных изменений, которые она несет с собой.

- *Ипохондрическая фиксация на собственных недугах* выражается в повышенном внимании и особой сосредоточенности на типичных старческих недугах и на внешних признаках позднего возраста (утомляемость, слабость, неопределенные боли в разных частях тела, морщинистость кожи, выпадение зубов и др.). Пожилые люди убеждены в болезненной природе подобных явлений, они всячески стремятся подчеркнуть тяжесть своего состояния. Разубеждение вызывает раздражение и недовольство. Надежда на возможное выздоровление возлагается на медицинские средства или народные способы лечения, отсюда формируется сверхценное отношение к отдельным медицинским препаратам и методам лечения. Основное содержание психической жизни

этих людей составляет особое внимание к собственному здоровью и внешнему виду, борьба со старостью.

- **Бредоподобные идеи о притеснении.** Содержание этих идей исчерпывается представлениями о несправедливом отношении со стороны окружающих, о моральном притеснении, несправедливом ущемлении прав, которые вызывают чувство обиды и несправедливости. Обычно пожилые люди не ведут активной борьбы с «недоброжелателями», не испытывают страха или тревоги по отношению к ним, но пытаются добиться их осуждения, «открыть глаза» окружающим на их недостойное поведение, их низкие моральные качества.

- **Вымыслы с горделивыми идеями собственной значимости.** В этом случае психическое состояние характеризуется наличием стойкого убеждения о якобы имевшем место в прошлом каком-то конкретном событии, знаменательном для пожилого человека, и той особой роли, которую он в нем играл, или участия в этом событии известных лиц. Подобные воспоминания всегда сопровождаются положительными эмоциями. Пожилой человек оживляется, становится говорливым, настроение заметно повышается. Такие воспоминания возвеличивают его в собственных глазах, выделяют из общего ряда сверстников.

Личностное приспособление к старости в качестве составного элемента включает психологическую **потребность в воспоминаниях** и размышлениях о минувшем. Былое для пожилых людей более значимо, чем будущее, они как бы погружены в него. Это объясняется тем, что большая часть из предназначенного человеку времени для лиц позднего возраста находится в прошлом: молодой человек – еще «будет», человек среднего возраста – «есть», старый человек – уже «стал». «Если прежде прошлое и процесс вспоминания, включающий прожитое в оборот сегодняшнего дня, были лишь условием удовлетворения других потребностей личности (социальных и интраперсональных), то теперь они ценны сами по себе» [Нуркова, 2000, с. 220]. Пожилые люди должны подвести итоги и принять свое прошлое, основная задача этого периода – переработка, осмысление и интеграция своей прошедшей жизни [Эриксон, 2000]. Д. Левинсон называет этот процесс *взглядом с моста* [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Р. Кастенбаум [Kastenbaum, 1979] выделяет пять специфических способов использования прошлого, которые вместе составляют **ретроспективную модальность жизни** человека позднего возраста:

- 1) *обзор жизни* как базовая задача периода старости (если человек не принимает свою прошлую жизнь, считает ее неудавшейся, несостоявшейся, зря прожитой, то он неизбежно будет испытывать отчаяние, горечь, депрессию; если принимает, то будет спокоен, уравновешен в этот период и перед лицом смерти);

2) *утверждение* – преднамеренное обращение в прошлое с целью поддержания своей уверенности в способности справиться с повседневными проблемами, явно проявляющееся тогда, когда пожилой человек чувствует, что окружающие не помнят или не признают его силу, компетентность, значимость;

3) *проведение границы* – неспособность пожилого человека установить четкую границу между прошлым и настоящим (или будущим), обращение к воспоминаниям как к единственному психологическому источнику «подлинной жизни»;

4) *увековечивание прошлого* – установка на то, что прошлая жизнь не ушла в прошлое, это и есть настоящая жизнь, отсюда желание действовать как прежде, исходя из прошлых ценностей и ролей;

5) *проигрывание* – постоянное повторение одних и тех же историй из прошлой жизни.

Стоит отметить, что *автобиографические воспоминания* имеют лечебное воздействие. Некоторые исследователи уверены, что следует поддерживать «терапию воспоминаниями» для пожилых людей, поскольку это помогает им примириться с жизнью [Стюарт-Гамильтон, 2002].

В старости помимо основной проблемы – выработки отношения к прошлой жизни – решается и другая не менее важная задача – ***самоопределение*** человека позднего возраста ***по отношению к своей настоящей жизни***, поиск смысла жизни в старости, собственного места и значимости в мире и обществе [Попогребский, 1997]. Для некоторых людей пожилого возраста, согласно исследованиям Г. А. Вайзер [1998], характерно сужение, угасание смысла жизни. Главным для них становится выжить, сохранить свое здоровье, т. е. смысл жизни теряет масштабность, человек сосредоточивается на самом себе, своей индивидуальной жизни: «Я – для себя». Причем главную причину угасания смысла жизни эти пожилые люди видят в изменении социально-экономических условий жизни в стране и не связывают ее с возрастом. У других главные смыслы жизни не только сохраняются, но и воплощаются в жизни и деятельности. В иерархической структуре смыслов жизни таких людей выделяются следующие:

- служить высокой идее (делать добро, защищать идеалы социализма и др.);
- служить отечеству, высокий гражданский долг;
- стремление добиться социальной справедливости;
- жить для людей;
- забота о детях, защита детей;
- реализовать себя в труде, творчестве;

- сохранить духовность и проявить свои лучшие качества.

Таким образом, главные смыслы этих людей связаны с широкими социальными и общечеловеческими проблемами, находятся в диаде «Я – общество».

Некоторые авторы не раз указывали, что психическое старение многообразно, диапазон его проявлений весьма широк. Отсюда – стремление выявить, описать и проанализировать различные *типы личностного старения*. Д. Бромлей предложила следующую классификацию *типов приспособления личности к старости*, которые находят отражение и в других исследованиях [Стюарт-Гамильтон, 2002].

1. *Конструктивное отношение (конструктивный тип)*, при котором пожилые уравновешены, имеют хорошее настроение, удовлетворены эмоциональными контактами с окружающими. Они в меру критичны к себе и терпимы к другим. Не драматизируют окончание профессиональной жизни, оптимистично относятся к жизни, а возможность смерти трактуют как естественное событие, не вызывающее печали и страха. В прошлом они не пережили слишком много травм и потрясений, имеют живые интересы, постоянные планы на будущее, с уверенностью рассчитывают на помощь окружающих. Самооценка таких пожилых людей довольно высока. Они адаптированы к старению, спокойны, любят жизнь и устанавливают теплые отношения с другими.

2. *Отношение зависимости. Зависимый тип («кресло-качалка»)* – это человек, полагающийся не на себя, а на помощь других, подчиненный кому-либо, зависимый от супруга или от своего ребенка, не имеющий слишком высоких жизненных претензий, и благодаря этому охотно уходящий из профессиональной среды, и связанных с работой ответственности и напряжения. Семейная среда обеспечивает ему ощущение безопасности, помогает поддерживать внутреннюю гармонию и эмоциональное равновесие.

3. *Оборонительное отношение (защитный тип)*. Для людей этого типа характерны преувеличенная эмоциональная сдержанность, некоторая прямолинейность в своих поступках и привычках, стремление к «самообеспеченности» и неохотное принятие помощи от других. Люди данного типа с трудом делятся своими проблемами и сомнениями. Защитными механизмами против ощущения страха смерти и обездоленности служит активность «через силу». Они с большой неохотой и только под давлением окружающих оставляют свою профессиональную работу.

4. *Отношение враждебности к окружающим (агрессивно-оборонительный тип)*. Эти люди агрессивны, подозрительны, стремятся переложить на других вину и ответственность за собственные неудачи. Обычно они имеют неадекватное представление о себе и мире. Недоверие и подозрительность заставляют их замыкаться в себе, избегать контактов

с другими людьми. Их жизненный путь, как правило, сопровождался многочисленными стрессами и неудачами. Они с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил, враждебно относятся к молодым, иногда с переносом этого отношения на весь «новый чужой мир». Для этих людей характерен сильный страх смерти.

5. **Отношение враждебности человека к самому себе (самообвинительный тип).** Люди такого типа пассивны, не бунтуют против своей старости, безропотно принимают все, что посылает судьба, избегают воспоминаний, потому что в их жизни было много неудач и трудностей. Невозможность удовлетворить потребность в любви является причиной депрессий, претензий к себе и печали. К этому присоединяется чувство одиночества и ненужности. Собственное старение рассматривается достаточно реалистично. Завершение жизни, смерть трактуется этими людьми как избавление от страданий.

И. С. Кон выделяет несколько **социально-психологических типов старости** в зависимости от того, какой деятельностью она заполнена [Кон, 1984]. Однако он полагает, что старость может лишь усилить и обострить типологические различия, на самом деле они не столько возрастные, сколько личностные.

- *Первый тип* – активная творческая старость, когда ветераны долго не уходят на заслуженный отдых, а, расставшись с профессиональным трудом, продолжают участвовать в общественной жизни, воспитании молодежи, т. е. живут полноценной жизнью, не ощущая какой-либо ущербности.

- *Второй тип* старости также отличается хорошей социальной и психологической адаптированностью, но энергия этих пенсионеров направлена главным образом на устройство собственной жизни, материальное благополучие, отдых, развлечения и самообразование, на что раньше им не доставало времени.

- *Третий тип*, в котором преобладают женщины, находит главное приложение сил в семье. Поскольку домашняя работа неисчерпаема, им некогда хандрить или скучать, но удовлетворенность жизнью у них обычно ниже, чем у представителей первых двух типов.

- *Четвертый тип* – люди, смыслом жизни которых стала забота об укреплении собственного здоровья, которая не только стимулирует разнообразные формы активности, но и дает определенное моральное удовлетворение. Однако эти люди (чаще мужчины) склонны преувеличивать значение своих действительных и мнимых болезней, их сознание и самосознание отличаются повышенной тревожностью.

По мнению И. С. Кона, все вышеперечисленные типы пенсионеров психологически благополучны, но есть еще и отрицательные варианты развития.

- *Пятый тип* – агрессивные старые ворчуны, недовольные состоянием окружающего мира, критикующие все, кроме самих себя, всех поучающие и терроризирующие окружающих бесконечными претензиями.

- *Шестой тип* – разочарованные в себе и собственной жизни, одинокие и грустные неудачники. В отличие от агрессивных ворчунов они винят не других, а себя; неспособность отрешиться от воспоминаний о каких-то действительных или мнимых упущенных возможностях и совершенных ошибках делает их несчастными.

Л. И. Анцыферова [2006] выделяет *два типа пожилых людей*, отличающихся друг от друга уровнем активности, стратегиями совладания с трудностями, отношением к миру и к себе, удовлетворенностью жизнью.

- Представители первого типа характеризуются высокой активностью, которая связана с позитивной установкой на будущее. Они мужественно, без особых эмоциональных нарушений переживают уход на пенсию, даже воспринимают его как освобождение от стереотипов, социальных ограничений и предписаний. Интересные, разнообразные дела, новые и старые дружеские контакты, способность контролировать свой окружающий мир порождают у них удовлетворенность жизнью и увеличивают ее продолжительность.

- Представители второго типа характеризуются пассивным отношением к жизни, они испытывают тяжелое чувство ненужности, отдаляются от окружения вплоть до отчуждения, круг их интересов сужается и, как следствие, снижаются показатели теста интеллекта. Они теряют уважение к себе, тяжело переживают свой поздний возраст, не борются за себя, погружаются в прошлое и, будучи физически здоровыми, быстро дряхлеют.

По утверждению Я. Стюарта-Гамильтона [2002], существует далеко не единственная возможность успешного старения, но все они, по сути, предполагают принятие ограничений и отказ от ответственности в обмен на чувство безопасности. Менее удачная стратегия – жить в страхе ожидания разрушительного воздействия старения и стремиться подавить его, проявляя чудеса активности. Однако этот путь предполагает неприятие старения, по причине чего является малоуспешным. Наихудший вариант – не иметь вообще никакой стратегии и обвинять всех и вся в собственной неудовлетворенности жизнью.

Н. С. Пряжников [1999] рассматривает ряд *личностных новообразований*, присущих каждому этапу пожилого и старческого возраста.

Для пожилого, предпенсионного возраста характерны:

- смена ценностных ориентаций, когда на первый план выходят экзистенциальные вопросы;

- поиск смыслов в новой, предстоящей жизнедеятельности (в жизни пенсионера);

- растяжение временной перспективы: человек неизбежно думает о ближайшем будущем, стремится реализовать себя в настоящем в качестве «пока еще ценного работника», все больше задумывается о своем прошлом.

Для периода выхода на пенсию свойственны:

- осознание себя в новом качестве пенсионера;
- появление либо чувства целостности и гармоничности своей жизни, либо чувства незавершенности, негармоничности жизни;
- возрастающие чувства нереализованности своих лучших помыслов и забытости со стороны недавних коллег и друзей.

Для периода собственно старости свойственны:

- укрепляющееся чувство собственного достоинства, когда человек находит важный смысл своей жизни, либо чувство отчаяния, когда такой смысл не находится;
- вновь появившийся интерес к жизни (сравнение «своего» и «нового» времени).

Для долгожительства в условиях резкого ухудшения состояния здоровья характерны понимание ограниченности своей жизни и сопричастности к бесконечному (миру, природе, культуре, Богу, человечеству).

Для долгожительства при относительно хорошем здоровье типичны:

- чувство собственного достоинства, интерес к жизни, внутренняя гармония, мудрость;
- высокий уровень эпистемического познания.

Основным новообразованием позднего возраста, по мнению М. В. Ермолаевой [2010], является **жизненный опыт**. «Жизненный опыт – это осознание, переживание, структурирование жизненного пути, которое постоянно переосмысливается» [Ермолаева, 2010, с. 116]. Жизненный опыт, понимаемый как смыслообразующая структура личности, которая складывается на протяжении всего жизненного пути личности, предоставляет возможность обретения экзистенциального смысла и преодоления страха конечности своего бытия. За счет трансляции жизненного опыта может осуществляться самореализация в старости.

Старость привносит с собой не только изменение внешней ситуации, но и изменения внутренние, касающиеся личностной сферы, которые во многом зависят от индивидуальных особенностей человека и от всей

истории его жизни. Ведет ли это к изменению Я-концепции стареющего человека? Имеющиеся работы по данной проблеме содержат весьма противоречивые сведения. В одних высказывается мнение о том, что с возрастом эта концепция становится все более негативной, самооценка снижается, растет число людей, не удовлетворенных своей жизнью, в других отмечаются противоположные факты [Болтенко, 1980; Bromley, 1974; Kastenbaum, 1979; Newman, Newman, 1975]. В поздний период жизни, как отмечает Л. А. Регуш [2006], могут проявиться *противоречия* между:

- уже произошедшими негативными изменениями и прежним неизменным отношением к себе;
- наступившими изменениями и отрицательным эмоциональным отношением к ним (эмоциональные переживания негативных изменений);
- отношением к себе как социально значимому и самодостаточному человеку и зависимостью от других в удовлетворении своих биологических и социальных нужд.

Исследования [Бороздина, Молчанова, 1988; 1998; 1999] показывают, что *самооценка* лиц позднего возраста имеет склонность к снижению по сравнению с более ранними возрастными этапами. Тенденция спада самооценочного профиля заметнее в группе женщин. Однако эта общая тенденция, как оказалось, не распространяется на самооценку характера, отношений с людьми и оценку своего участия в труде, по которым выявились достаточно высокие позиции. Вероятно, высокие позиции по этим параметрам играют компенсаторную роль (на эту мысль наводит способ аргументации названных позиций), выравнивая низкие самооценки по другим шкалам и обуславливая в среднем умеренный уровень общей самооценки личности в старости. В пожилом и старческом возрасте обнаруживаются резко выраженные индивидуальные вариации особенностей Я-концепции: выявляются три группы испытуемых в зависимости от направленности их самооценки (ретроспективной или актуальной) и уровня самооценочного профиля [Бороздина, Молчанова, 1988]. Группа людей с ретроспективной направленностью самооценки, имеющая средние и средневысокие позиции самооценки, достаточно хорошо приспособлена к старости, но их адаптация является пассивной, ее основой служит утверждение значимости своей прошедшей жизни и себя в ней. Средний уровень самооценки фиксирован у людей с актуальной ее направленностью и успешной адаптацией к старости. Эта группа лиц с деятельным стилем жизни, безусловно осознающая негативные новообразования процесса старения, но с эффективно работающими системами активного приспособления. Низкая самооценка регистрируется у лиц с ее актуальной направленностью, но неадаптированных к старению, видящих в продвижении «я был – я есть»

непоправимое усиление отрицательных моментов, в связи с чем будущее и настоящее приобретает окраску негативной валентности.

Благополучная старость

Представление о старости как об исключительно негативном периоде жизни относится к разряду стереотипов, которые не всегда соответствуют реальности. Действительно, многие пожилые люди не воспринимают себя как больных, немощных, бедных и одиноких, не считают свою жизнь в старости сплошными утратами и тяготами [Крайг, 2000]. Как показывают исследования А. Крузе [Хойфт, Крузе, Радебольд, 2003], проведенные на 480 респондентах, люди в поздний период жизни сами замечают изменения в сфере их личности и личной жизни, воспринимая старость не только как период утрат, но и как период обретений (табл. 13.1 и 13.2).

Существуют, как мы указывали выше, различные типы старения. Пожилые люди существенно различаются уровнем и направленностью активности, стратегиями совладания с трудностями жизни, отношением к миру и себе. Есть личности пассивные, потерявшие, проявляющие признаки социально-психологической дезадаптации. Но есть и активные, психологически бодрые люди, сохранившие творческий подход к жизни, нашедшие в ней обновленное содержание, ранее скрытые смыслы и ценности (см. [Анцыферова, 2006; Бороздина, Молчанова, 1988; Вайзер, 1998; Шахматов, 1996] и др.). Неизбежное физическое старение не означает однонаправленного процесса психологического, личностного угасания. Согласно адаптационно-регуляторной теории старения, разработанной В. В. Фролькисом [1985], наряду с разрушительными процессами старения, сокращением адаптивных возможностей организма существуют процессы, направленные на поддержание его высокой жизнеспособности, на увеличение продолжительности жизни, которые были им названы *витауктом* (*vita* (лат.) – жизнь, *auctum* (лат.) – от *augere*, увеличивать). Витаукт стабилизирует жизнедеятельность организма, восстанавливает и компенсирует многие изменения, вызванные старением, способствует возникновению новых приспособительных механизмов. Мы предположили, что существуют процессы *психологического витаукта*, которые представляют собой процессы, стабилизирующие деятельность субъекта, компенсирующие нарастание негативных характеристик, уберегающих систему «Я» от разрушения [Молчанова, 1999]. Старость – это всего лишь преемственное продолжение предшествующих этапов жизни конкретной личности, период действия новых личностных приспособительных и компенсаторных механизмов. В числе этих *защитных, компенсаторных механизмов* психологи называют использование новых форм опосредствования психической деятельности [Корсакова, 2003];

формирование мотива деятельности с эстетической направленностью [Страшникова, Тульчинский, 1996]; проявление высокой степени позитивности личностной и социальной идентичности, приписывание положительных личностных качеств при игнорировании неблагоприятных данных о себе, замыкание интересов на проблемах узкого социального пространства [Краснова, 1997]; снижение идеальных и достижимых самооценок, а также их сближение с реальным «Я»; ретроспективный характер самооценки; признание своей позиции удовлетворительной, даже если она крайне низка; фиксация на позитивных чертах своего характера; ориентация на жизнь детей и внуков [Бороздина, Молчанова, 1988; Молчанова, 1999]. «Противопоставить старению можно способность любить, способность действовать, наслаждаться прекрасным во всех проявлениях и ощущением свободы» [Ермолаева, 2002, с. 167].

Таким образом, есть варианты старения, которые позволяют говорить о счастливой, эффективной, благополучной, продуктивной, успешной или конструктивной старости. *Благополучная старость* – особо благоприятная форма старения, выражающаяся в удовлетворенности своей настоящей жизнью, своей ролью в этой жизни (некоторые авторы называют такую старость *счастливой*). Однако не все психологи и психотерапевты согласны с вышеперечисленными понятиями. Так, например, И. Кемпер возражает против понятий «успешное старение» и «старость как эффективное приспособление», нередко используемые в американской литературе, считая такую точку зрения слишком односторонней и негибкой. В ней отсутствует «аура чувства»: «так, как если бы уже наперед задано, к чему пожилые должны приспособляться» [Кемпер, 1996, с. 176]. И. Кемпер предпочитает пользоваться такими понятиями, как «поздняя свобода» или «искусство старения», предполагая, что в отношении старого человека наиболее важной является «поддержка его социальных способностей, то есть помощь в общественной адаптации».

Г. Крайг [2000] связывает *благополучную старость* с удовлетворенностью жизнью, отмечая, что самым важным фактором удовлетворенности жизнью и успешности приспособления в ней в пожилом возрасте является здоровье. Однако и слабое здоровье не определяет однозначно отсутствие психологического благополучия. Г. Крайг, анализируя различные исследования, показывает, что люди пожилого возраста определяют психологическое благополучие с точки зрения ориентации «на другого», т. е. заботливый, сострадательный человек, находящийся в хороших отношениях с окружающими, будет благополучен. Долголетие и физическое здоровье, сохранение активного образа жизни и достойное общественное положение, наличие семейного круга и материальный достаток отнюдь не являются достаточными условиями эмоционального благополучия пожилого человека [Шахматов, 1996]. «О счастливой старости правомерно

говорить, когда имеется удовлетворенность новой жизнью, своей ролью в этой жизни. Это та форма психического старения, когда долгая жизнь приносит новые положительные эмоции, которых человек не знал в прошлом» [Шахматов, 1996, с. 62]. Факторы, обуславливающие удовлетворенность жизнью, связаны с положительной оценкой пожилыми людьми своей жизни, с ориентацией на настоящее и в то же время с наличием некоторых жизненных планов, с созерцательной, спокойной и самодостаточной жизненной позицией. По мнению Н. Ф. Шахматова, созерцательный и спокойный взгляд на окружающее и самого себя отражает не пассивную, а активную позицию, поскольку она представляет собой результат рефлексивной, творческой работы.

Факторы, обуславливающие удовлетворенность жизнью, по мнению М. Ермолаевой [2002], отличны от факторов, обуславливающих неудовлетворение ею. *Факторы первого рода* связаны с оценкой пожилыми людьми смысла своей жизни для других, с наличием жизненной цели и временной перспективы, связывающей их настоящее, прошлое и будущее. К этой группе факторов М. Ермолаева относит успехи в реализации жизненной цели, систему интересов и рефлексии значимости своей жизни в глазах окружающих. *Факторы второго рода* связаны с оценкой внешних и внутренних условий жизни, сюда можно отнести ухудшающееся здоровье и внешность, нехватку материальных средств, отсутствие физической и моральной поддержки, изоляцию. «Оценка значимости своей жизни для других, ориентация жизненных планов на будущее обуславливают гамму положительных переживаний качества жизни и отвлекают от болезненных ощущений немощности, слабости, от страха беспомощности и близости смерти» [Ермолаева, 2002, с. 165]. Ориентация на те или иные стороны жизни определяется выбором стратегии адаптации к старости.

На ощущение благополучия и качество развития в поздние годы, по мнению Л. И. Анцыферовой [2006], влияют следующие *внутренние факторы*:

- сохранение и дальнейшее развитие прежней позитивной, хорошо организованной идентичности;
- сохранение и реализация своей позиции субъекта жизни;
- уверенность в себе;
- рост способности к самоанализу и саморефлексии;
- способность расширять свое будущее за счет постановки личностно значимых целей, подготовленности к антиципируемым событиям;
- умение противостоять навязываемым социумом негативным мнениям;

Таблица 13.1

Субъективно ощущаемые обретения в старости, %

Обретения	Возрастные группы (по годам)				
	Всего	62-69	70-79	80-94	100-103
Возможность радоваться вещам, которым в прежние годы придавалось мало значения	28	15	27	39	23
Изменение уровня притязаний относительно условий для удовлетворительной жизни	27	14	28	33	22
Сохранение позитивного жизненного настроения, несмотря на переживаемые утраты	26	9	23	34	44
Сокращение обязанностей, связанных с семьей и работой, и большая свобода в организации своей жизни	25	42	25	8	3
Большой опыт решения жизненно важных задач и вытекающая из него компетентность в выполнении этих задач	25	13	28	18	5
Более реалистичная оценка границ своих возможностей, большая готовность признания этих границ, появление новых возможностей для самодеятельности	19	12	21	28	7
Увеличение способности соразмерять свои планы и намерения с ограниченным временем жизни и готовность смириться с неопределенностью своего будущего	17	5	11	32	11
Открытость по отношению к будущему, несмотря на ограниченность жизни и неуверенность в личном будущем	15	3	13	26	18
Увеличение способности смириться с тем, что остались неисполненными желания или не сбылись надежды, и готовность идти на компромисс	12	2	11	29	7
Увеличение способности по-новому оценивать прежние события и переживания (прежде всего тяготы и конфликты)	10	3	9	22	14

Источники: [Хойфт, Крузе, Радебольд, 2003, с. 64].

Таблица 13.2

Субъективно воспринимаемые утраты в старости, %

Утраты	Возрастные группы (по годам)				
	Всего	62–69	70–79	80–94	100–103
Случившаяся или угрожающая потеря близких людей (родственников и друзей)	32	8	28	39	71
Усиление заболеваний, а также снижение физической работоспособности и выносливости	26	9	21	38	32
Хронические боли, часто сильные	25	11	23	32	32
Неуверенность в будущем из-за возможной потери супруга	24	12	29	37	—
Неуверенность в будущем в связи с наступившим или угрожающим ухудшением здоровья	19	9	21	29	—
Субъективно ощущаемые снижение работоспособности и ухудшение памяти	19	3	10	41	33
Наступившая или угрожающая зависимость от помощи или обслуживания со стороны третьих лиц	17	2	15	28	34
Нарушения сенсорных функций, ведущие к пониженной подвижности	16	4	11	22	37
Нарушения моторных функций, ведущие к пониженной подвижности	15	3	12	24	33
Перемены настроений (в первую очередь наступление депрессивных фаз) и снижение витальности (жизненной силы)	14	—	13	22	26
Чувство скуки в связи с отсутствием задач и стимулов	14	3	17	23	9
Отказ от интересов, изменения в повседневном образе жизни в связи с уменьшением подвижности	14	4	15	25	—
Отказ от интересов в связи с отсутствием людей, с которыми можно было бы совместно заниматься интересующими вещами	9	7	8	15	—
Трудности в нахождении новых друзей и знакомых	9	6	9	13	—
Чувство одиночества	9	4	10	11	12
Чувство, что оказываешься в тягость другим людям	5	—	7	9	—

Источник: [Хойфт, Крузе, Радебольд, 2003, с. 68].

- мысленное оперирование разными временными периодами своей жизни, мысленное перемещение себя в благополучное прошлое или будущее;
- умение дистанцироваться от смыслового и энергетического поля тяжелых житейских проблем;
- создание для себя маленьких радостей;
- позитивная переоценка прошлого в свете трудностей настоящего.

Многие исследователи отмечают, что положительное отношение к старению тесно связано со *стремлением к занятости*. Отечественными и зарубежными геронтологами установлено, что бездеятельный образ жизни, пассивное времяпрепровождение отрицательно сказываются на здоровье человека, приводя к психологической угнетенности, апатии, скуке (см. [Сачук, Панина, Москалец, 1981; Москалец, 1982] и др.). Однако нельзя искусственно или насильно привязать пожилого человека к какой-либо деятельности. Все зависит от его желания находить форму и характер деятельности себе по душе, выбирать ее в соответствии с прошлыми и настоящими интересами, привязанностями, личными стремлениями, а вид занятости может быть самым различным [Шахматов, 1996].

Как отмечает Я. Стюарт-Гамильтон в заключении к своей книге «Психология старения» [2002], *благополучная старость* является наградой, а не безоговорочным правом, она во многом зависит от того, как человек вел себя в предыдущие периоды жизни, от всего его жизненного пути.

Окончание жизненного пути

Смерть представляет собой необратимое прекращение всех жизненных функций. Она имеет личное значение для самого умирающего, ведь умереть – значит, прекратить чувствовать, покинуть любимых людей, оставить незаконченными дела, уйти в неведомое, но смерть также является важнейшим компонентом культуры [Крайг, 2000]. Некоторые авторы высказывают мнение, что современное западное общество, ориентированное на молодость, имеет любопытную особенность: с одной стороны, оно отрицает смерть и избегает мыслей о ней, с другой – необычайно озабочено ею [Геронтопсихология, 2007].

Французский историк Ф. Арьес [1992] указывает, что существует определенная связь между отношением человека к смерти и его самосознанием, индивидуальностью, а также взаимосвязь ожидания смерти и общекультурной традиции. Он выделяет следующие **варианты отношения к смерти**: 1) *прирученная смерть*, ориентированная на неизбежную загробную жизнь; 2) *смерть своя*, ориентированная на индивидуальное начало, реализуемое главным образом через завещание; 3) *смерть далекая и близкая*, когда на первый план выходит то, что при других вариантах обычно скрывалось, а теперь завораживает, вызывая болезненное любопытство («эротизм смерти»), т. е. пышные похоронные ритуалы, катафалки, музыка и проч.; 4) *смерть твоя*, когда страх умереть самому все более сменяется страхом разлуки с другими, с теми, кого мы любим; 5) *смерть перевернутая*, когда общество начинает стыдиться смерти и от самой смерти человека требует большего совершенства, чем от его жизни; например, когда все делают вид, что безнадежно больной

каким-то чудом поправится, и ему даже не дают возможности по-человечески попрощаться с близкими.

В итоге получается, что каждый человек позднего возраста по-своему **самоопределяется в выборе варианта подготовки к смерти**, хотя в немалой степени этот выбор зависит от общего уровня культуры его ближайшего окружения. Как отмечает Н. С. Пряжников [1999], в позднем периоде жизни человек должен самоопределиться не только по отношению к своему прошлому (принятие – непринятие) и к своей настоящей жизни (жизни в роли «старика», т. е. принятие или непринятие норм поведения, характерных для стариков в данном обществе), но и к предполагаемому будущему (планирование своей дальнейшей жизни, нежелание даже думать о смерти), к концу жизни, а также по отношению к памяти о себе уже после смерти. Последний вариант самоопределения, по Н. С. Пряжникову, может основываться:

- на вере в бессмертие души (на основании религиозных представлений или на основании собственных идей о бессмертии);
- на вере в бессмертие своих дел, своих помыслов, своих идей;
- на понимании бессмертия исключительно как материального воплощения себя в этом (настоящем) мире – через создаваемые произведения науки и искусства; участие в «стройках века» и ярких научно-производственных проектах; через построенные своими руками объекты (дома, дачи и проч.); через дорогие вещи, оставленные родным и близким; через завещание (чтобы «помнили» и «благодарили»); через пышные похороны, «величественное» надгробие и др.; через сомнительные дела (участие в громких скандалах, преступной деятельности и проч.).

Пожилой человек обычно использует несколько вариантов самоопределения по отношению к памяти о себе после смерти, как бы подстраховывая свой выбор.

По мнению Г. Крайг [2000], **тревога смерти** – один из симптомов непрерывного процесса **принятия смерти**. Несомненно, существуют индивидуальные различия в том, что касается переживаний по поводу мыслей о смерти. Согласно некоторым исследованиям, люди, психологически хорошо адаптированные и достигшие целостности личности (в понимании Э. Эриксона), сообщают о низкой тревоге. Но другие исследования говорят о том, что пожилых людей, физически и психически здоровых, имеющих планы на будущее и чувствующих себя хозяевами жизни, смерть беспокоит больше всего [Крайг, 2000]. Религиозность, усиливающаяся в пожилом возрасте, по-видимому, облегчает совладание с тревогой смерти. Вера в Бога дает надежду на то, что с окончанием физического существования жизнь души не прекратится. В любом случае геронтологи отмечают, что пожилые обычно не боятся и не избегают разговоров о собственной смерти, беседа

с пожилым человеком на эту тему не носит для него травмирующего характера [Шахматов, 1996]. Более того, не замечено глубокого интереса к вопросам смерти у пожилых, их философия – «живи пока живется». Людей, доживших до преклонных лет, страшит не столько сама смерть, сколько физические страдания, возможность длительного и мучительного умирания. При опросе большой группы людей преклонного возраста, добровольно согласившихся принять участие в исследованиях, только 10 % ответили «да» на вопрос «боитесь ли вы умереть?». Однако опрашиваемые боялись, что процесс умирания будет длительным и болезненным. Страх смерти, сама смерть в глубокой старости (после 85 лет) как бы теряет свое значение. От очень пожилых людей нередко можно услышать заявление, что они устали жить, жизнь стала им безразлична, «Бог забыл их» и др. Возможно, поэтому самое большое число самоубийств в странах, входящих во Всемирную организацию здравоохранения, за исключением Польши, приходится на возраст после 75 лет [Стюарт-Гамильтон, 2002]. В возрастной группе 60–70-летних у женщин приходится 15 самоубийств на 100 тыс. человек, у мужчин – 25. В возрасте от 80 лет и старше у женщин – 25 самоубийств на 100 тыс. человек, у мужчин – 70 [Хойфт и др., 2003]. Пожилые люди чаще всего совершают попытку самоубийства, чтобы уйти из жизни, наполненной болью и страданием. Причинами попытки или совершения самоубийства выступают депрессивные заболевания, неизлечимые болезни, прежде всего те, которые связаны с сильными хроническими болями, а также утрата близких людей [Там же]. К защитным факторам, противостоящим суицидальным тенденциям, относятся религиозность, личный поиск смысла жизни, позитивный образ старости (например, ориентация на соответствующие примеры родителей или предыдущих поколений), оптимистические планы на будущее, а также опыт преодоления ударов судьбы в прошлом.

Анализируя ситуацию, когда смерть возможна в любой момент, например, в случае онкологического заболевания или другой смертельной болезни, Э. Кюблер-Росс выделила *пять стадий приспособления к умиранию* [Крайг, 2000].

1. **Отрицание.** На этой стадии человек отказывается признать возможность своей смерти и занимается поисками других, более обнадеживающих мнений и диагнозов. Реакция: «Не может быть!»

2. **Гнев.** Как только человек осознает, что он действительно умирает, его охватывают гнев, обида и зависть к окружающим. Умиравший испытывает состояние фрустрации, вызванное крушением всех его планов и надежд. Реакция: «Почему я?»

3. **Торг.** На этой стадии человек ищет способы продлить жизнь, дает обещания и пытается договориться с Богом, врачами или другими

людьми, чтобы отдалить развязку или облегчить боль и страдания. Реакция: «Если я... то...»

4. *Депрессия*. Когда ничего выторговать не удастся или время истекает, человека охватывает чувство безнадежности. Реакция: «Жизнь все равно не имела смысла, все беспросветно...»

5. *Принятие*. На финальной стадии человек смиряется со своей судьбой и спокойно ожидает смерти. Реакция: «Да, я умру. Я постараюсь сохранить присутствие духа так, чтобы спокойно принять все, что мне предстоит, и не отягощать страдания близких».

Представленные выше реакции на приближение смерти – общие для всех людей. Однако существует мнение, что каждый человек по-своему справляется с приближающейся смертью и не обязательно проходит через все стадии или их последовательность может быть иной. Некоторые люди испытывают гнев до самой смерти, другие ждут и приветствуют смерть как избавление от боли, страдания или одиночества. На процесс умирания оказывают влияние многие факторы, включая культуру, личностные особенности, религиозные воззрения, мировоззренческие установки, продолжительность и характер заболевания и др.

Вопрос о праве человека на смерть вызывает острую полемику. Многие люди полагают, что каждый имеет право умереть, не позволяя продлевать свою жизнь искусственно с помощью фармакологических средств и специальной аппаратуры. Некоторые высказываются за то, чтобы в безнадежных случаях можно было ускорить процесс умирания посредством *эвтаназии* (от греч. хорошая смерть). *Эвтаназия* – действия врача, имеющие целью вызвать смерть безнадежно больных людей. Различают *активную эвтаназию*, когда используются средства, ускоряющие наступление смерти (передозировка снотворного, смертельная инъекция и др.), и *пассивную*, которая означает отказ от мер, способствующих поддержанию жизни, в результате чего наступает естественная смерть. Однако здесь возникает масса этических проблем, главная из которых – это вопрос, как определить момент, когда врачи могут отключить системы, поддерживающие жизнь больного. Является ли эвтаназия правом на смерть или должна расцениваться как убийство? Эти вопросы активно обсуждаются в современном обществе.

Согласно Р. Батлеру [Крайг, 2000], только столкнувшись с реальностью смерти, человек может наконец твердо определиться в отношении того, что для него является важным в жизни и кто он есть на самом деле. Кроме того, индивидуальная смерть не отрицает идею социального или духовного бессмертия, о которой, в частности, говорил В. М. Бехтерев: «...Духовная личность человека, имея самодовлеющую ценность, никогда не исчезнет бесследно, и таким образом каждая человеческая личность, имеющая в себе опыт предков и свой личный жизненный опыт, не прекращает своего существования вместе с

прекращением индивидуальной жизни, а продолжает его в полной мере во всех тех существах, которые с ней хотя бы косвенно соприкасались во время ее жизни, и таким образом живет в них и в потомстве как бы разлитой, но зато живет вечно, пока существует вообще жизнь на земле» [Геронтопсихология, 2007, с. 205].

Контрольные вопросы

1. Какие позитивные и негативные стереотипы старости существуют в нашем обществе?
2. В чем заключаются задачи развития человека позднего возраста?
3. Каковы проявления психического упадка в старости?
4. В чем заключаются изменения памяти в период поздней взрослости?
5. Как изменяется интеллект в старости? Что такое мудрость?
6. Какие факторы уменьшают риск когнитивного снижения в старости?
7. Почему поздний период жизни называют «возрастом потерь»?
8. Какие личностные и характерологические изменения свойственны нормальному старению?
9. При каких условиях выход на пенсию является кризисом?
10. Что значит благополучная (или счастливая) старость?

Рекомендуемая литература

Александрова М. Д. О законах геронтогенеза // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 452–454.

Анциферова Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 491–506.

Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова ГГ., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. Учебное пособие. М.: Педагогич. об-во России, Изд. дом «Ноосфера», 1999. С. 49–72.

Кемпер И. Что такое старение? // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 460–462.

Корсакова Н. К., Балашова Е. Ю. Опосредование как компонент саморегуляции психической деятельности в позднем возрасте //

Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 463–468.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 826–921.

Психология среднего возраста, старения, смерти / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 214–295.

Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. С. 271–296.

Шахматов Н. Ф. Психическое старение. Психическая жизнь в старости // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 480–490.

Эриксон Э.Г Восемь возрастов человека // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 370–371.

Перечень тем рефератов

1. Культурно-историческая теория Л.С.Выготского. Основные идеи.
2. Теория развития А.Н. Леонтьева. Основные идеи.
3. Периодизация развития психики Д.Б. Эльконина.
4. Психология игры.
5. Динамика игры в [дошкольном детстве](#).
6. Теория развития личности Л.И. Божович.
7. Теория персонализации А.В. Петровского.
8. Сенсорное развитие новорожденного и младенца.
9. Познавательная деятельность в период младенчества.
10. Предметная деятельность - ведущая деятельность ребенка раннего возраста.
11. Развитие эмоционально - волевой сферы ребенка раннего возраста.
12. Начальные формы развития личности - начало самопознания и формирование образа Я.
13. Общение с взрослым и со сверстниками и формирование детского коллектива.
14. Сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность детей дошкольного возраста.
15. Развитие познавательной сферы ребенка дошкольного возраста.
16. Основные особенности интеллектуального развития в дошкольном детстве.
17. Развитие речи в дошкольном возрасте.
18. Развитие личности в дошкольном возрасте.
19. Характеристика учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Развитие мотивов учения.
20. Особенности развития познавательных процессов младшего школьника.
21. Особенности развития общения со сверстниками.
22. Особенности развития личности младшего школьника.
23. Основные психологические новообразования младшего школьного возраста: рефлексия, анализ, планирование.
24. Социально-историческая природа подросткового возраста.
25. Теории развития в подростковом возрасте.
26. Роль общения со сверстниками в психическом развитии подростка.
27. Формирование профессиональной направленности в юношеском возрасте.
28. Формирование индивидуального стиля мышления юношей и девушек.
29. Развитие общения в юношеском возрасте.
30. Поиск и выбор друга, вступление в брак.
31. Формирование отцовской и материнской позиции, воспитание детей.
32. Формирование образа и стиля жизни, круга общения.
33. Биологические и социальные факторы старения.
34. Психофизиологические изменения в старости.
35. Компенсаторные механизмы в период старения.

Тестовые вопросы по возрастной психологии

Вариант 1

1. Ребенок начинает улыбаться знакомым людям после
 - A) 3-4-х месяцев жизни
 - B) 3-4-х недель жизни
 - C) 1-2-х недель жизни
 - D) 7-8-ми месяцев жизни
2. Лепет появляется у ребенка в(о)
 - A) четвертом полугодии
 - B) втором полугодии
 - C) первом полугодии
 - D) третьем полугодии
3. Поведение 3-летнего ребенка, выражающееся в изменении позитивного отношения к правилам поведения, вещам, занятиям на негативное, а также проявление этого негативного отношения в действиях ребенка называется
 - A) ревностью
 - B) протестом-бунтом
 - C) обесцениванием
 - D) деспотизмом
4. Поведение 3-летнего ребенка, выражающееся в систематических конфликтах со взрослыми в течение длительного времени, называют
 - A) протестом-бунтом
 - B) деспотизмом
 - C) обесцениванием
 - D) ревностью
5. Характеристика речи ребенка раннего возраста, заключающаяся в его способности обозначать одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними, называется
 - A) предметным значением речи
 - B) контекстной соотнесенностью речи
 - C) функциональным значением речи
 - D) автономностью речи
6. Безусловные рефлексы, полученные в наследство от животных предков, бесполезные для ребенка и исчезающие в первые месяцы жизни, называют
 - A) защитными
 - B) ориентировочными
 - C) атавистическими
 - D) регрессивными
7. Высокий уровень речевого развития и памяти ребенка на фоне недостаточного развития восприятия и наглядно-образного мышления называется

- A) аутизмом
- B) негативизмом
- C) ажитацией
- D) вербализмом

8. Источником появления демонстративности в поведении ребенка является

- A) похвала взрослых
- B) переизбыток внимания взрослых
- C) критика взрослых
- D) недостаток внимания взрослых

9. Игра дошкольника, в которой игра в роли взрослых дополняется сюжетом деятельности, отражающейся в игре, называется

- A) сценической
- B) сюжетно-ролевой
- C) сюжетно-образной
- D) режиссерско-ролевой

10. Появление «комплекса оживления» означает

- A) начало периода новорожденности
- B) окончание периода младенчества
- C) окончание периода новорожденности
- D) приближение периода раннего детства

11. Психологическая готовность детей к школе включает готовность

- A) личностную и интеллектуальную
- B) интеллектуальную и физическую
- C) физическую и моральную
- D) интеллектуальную и моральную

12. Важной характеристикой восприятия ребенка раннего возраста является его

- A) дискретность
- B) аффективная окрашенность
- C) подвижность
- D) дифференцированность

13. Первым признаком зарождающегося самосознания у ребенка является

- A) называние себя по имени в первом лице
- B) первичной самооценки
- C) узнавание себя в зеркале
- D) называние себя по имени в третьем лице

14. Способность ребенка подчинить одно свое желание другому и на этой основе сделать выбор называется способностью соподчинять

- A) соподчинять мотивы
- B) соподчинять интересы
- C) соподчинять желания
- D) соподчинять потребности

15. Проявлением личностной неготовности ребенка к школе является

- A) демонстративность
 - B) акселерация
 - C) аграфия
 - D) акалькулия
- 16. Первые функциональные действия у ребенка появляются**
- A) после 2-х месяцев
 - B) после 10-ти месяцев
 - C) после 1-ого месяца
 - D) после 5-ти дней
- 17. В основе способности ребенка к обобщению лежит**
- A) автономность речи
 - B) функциональное значение речи
 - C) контекстная соотнесенность речи
 - D) предметное значение речи
- 18. Из четырех компонентов: 1) мотивация; 2) моделирование; 3) учебная задача; 4) учебные операции; 5) контроль, в структуру учебной деятельности, по Д.Б.Эльконину, входят**
- A) 1, 2, 3, 4
 - B) 1, 2, 4, 5
 - C) 1, 3, 4, 5
 - D) 1, 2, 3, 5
- 19. Действия ребенка раннего возраста, которые он начинает воспринимать как свои и сопровождает своим именем или местоимением «я» («Вова идет гулять», «Я играю»), Д.Б.Эльконин назвал**
- A) зрелыми
 - B) личными
 - C) независимыми
 - D) самостоятельными
- 20. Познавательному развитию ребенка способствует**
- A) разнообразие впечатлений
 - B) ощущение безопасности
 - C) «комплекс оживления»
 - D) постоянство окружающей среды
- 21. Одним из первых механизмов памяти младенца является**
- A) узнавание
 - B) воспроизведение
 - C) запечатление
 - D) опосредованность знаками
- 22. Особенность личности ребенка, проявляющаяся в повышенной потребности в успехе и внимании к себе окружающих, называется**
- A) акалькулией
 - B) аграфией
 - C) демонстративностью
 - D) акселерацией

- 23. «Комплекс оживления» возникает к концу**
- А) 1-ого года жизни
 - В) 1-ого месяца жизни
 - С) 1-ого дня жизни
 - Д) 1-й недели жизни
- 24. У ребенка раннего возраста способность соподчинять мотивы**
- А) сформирована
 - В) зависит от смысла деятельности
 - С) зависит от ситуации
 - Д) не сформирована
- 25. Действия ребенка, при которых одни предметы используются вместо других (например, брусок вместо кровати), называются**
- А) замещающими
 - В) искусственными
 - С) символическими
 - Д) образными

**Тестовые вопросы по возрастной психологии
Вариант 2**

- 1. Поведение 3-летнего ребенка, направленное не против конкретного взрослого, а против всей системы, сложившейся в раннем детстве, принятых в семье норм воспитания, называется**
- А) упрямством
 - В) строптивостью
 - С) своеволием
 - Д) негативизмом
- 2. Замирание ребенка и недолгая задержка взгляда на ярком предмете называется**
- А) рефлексом любопытства
 - В) исследовательским рефлексом
 - С) не сосредоточенным вниманием
 - Д) зрительным сосредоточением
- 3. К концу первого года ребенок может вспомнить где спрятана его игрушка по прошествии**
- А) 26-27 секунд
 - В) 1-7 секунд
 - С) 14-15 секунд
 - Д) 19-20 секунд
- 4. Условные рефлексy у ребенка возникают к концу**
- А) первого месяца жизни
 - В) первого года жизни
 - С) первого дня жизни
 - Д) первой недели жизни
- 5. Если в подростковом возрасте детей тянет друг к другу и их общение очень интенсивно, - это называют**
- А) реакцией оппозиции

- B) гиперкомпенсацией
 - C) реакцией группирования
 - D) реакцией эмансипации
- 6. У подростков, избегающих вовлеченности, отмечается**
- A) уход от близких взаимоотношений
 - B) размывание времени
 - C) негативная идентичность
 - D) размывание способности к продуктивной работе
- 7. У первобытных народов переход от детства к взрослому состоянию осуществляется довольно резко, часто через ритуалы**
- A) менархе
 - B) инициации
 - C) демонстрации
 - D) моратория
- 8. Понятие юности как общей для всех людей фазы развития впервые сформулировано**
- A) Монтенем
 - B) Спинозой
 - C) Руссо
 - D) Декартом
- 9. Из перечисленных профессиональных типов: 1) социальный, 2) артистический 3) предпринимательский, 4) исследовательский и 5) конвенциональный - среди девушек преобладают**
- A) 1, 2, 5
 - B) 2, 4, 5
 - C) 1, 2, 3
 - D) 3, 4, 5
- 10. Совмещение жизненных целей и перспектив друзей при сохранении индивидуальности и особенности каждого, которое возможно только на основе относительно стабильного образа «Я», называется подлинной**
- A) интимностью
 - B) дружбой
 - C) демократичностью
 - D) идентичностью
- 11. По данным Д.Б.Эльконина, ведущей деятельностью подростков становится**
- A) групповая деятельность
 - B) деловое общение
 - C) интимно-личностное общение
 - D) коллективное взаимодействие
- 12. Основным внутренним рычагом саморегуляции является**
- A) мотивация
 - B) самооценка
 - C) рефлексия
 - D) самосознание
- 13. Для подростковой группы-кооперации характерны**
- A) отсутствие отгороженности, группового эгоизма

- B) преобладание отношений взаимопомощи и взаимопонимания
 - C) формальность ее существования
 - D) групповой индивидуализм, противопоставление себя другим группам
- 14. Субъективное чувство непрерывной самоидентичности – это**
- A) образ Я
 - B) самоощущение
 - C) идентичность
 - D) «Я-концепция»
- 15. По мнению Л.И.Божович, свое выражение более широкий жизненный опыт юноши, проанализированный и обобщенный с точки зрения нравственных норм, находит в**
- A) убеждении
 - B) принципах
 - C) мировоззрении
 - D) взглядах
- 16. Из перечисленных типов эмоционального реагирования: 1) эмоциональная неустойчивость, 2) автономия эмоций, 3) нападение или отступление, 4) идеализм, 5) рефлексивность эмоций - Х.Ремшидт в подростковом возрасте отмечает**
- A) 1, 2, 4
 - B) 1, 3, 4
 - C) 3, 4, 5
 - D) 2, 4, 5
- 17. Кризис, наступающий в подростковом возрасте и подразумевающий биологические и физиологические изменения, связанные с развитием соматических и половых функций, - это кризис**
- A) пубертатный
 - B) психосексуальный
 - C) психофизиологический
 - D) половозрастной
- 18. Из перечисленных: 1) реальное Я, 2) идеальное Я, 3) физическое Я, 4) динамическое Я, 5) иллюзорное Я, 6) фантастическое Я - к составляющим «Я-концепции» относятся**
- A) 1, 2, 3, 4
 - B) 2, 4, 5, 6
 - C) 2, 3, 5, 6
 - D) 1, 2, 4, 6
- 19. Удлинение тела стимулируется в основном гормоном роста, который называется**
- A) тестостероном
 - B) соматотропином
 - C) андреналином
 - D) эстрогеном
- 20. Страх потери собственной идентичности подростка обуславливает**
- A) уход от близких взаимоотношений

- В) размывание времени
 - С) размывание способности к продуктивной работе
 - Д) негативную идентичность
- 21. Важное явление, определяющее формирование самосознания подростка, выделенное Эткинсом, - это**
- А) эгоцентризм
 - В) рефлексия
 - С) идентичность
 - Д) самосознание
- 22. Л.И.Божович связывает кризис подросткового возраста с возникновением в этот период нового уровня**
- А) самосовершенствования
 - В) саморегуляции
 - С) самосознания
 - Д) самопознания
- 23. Степень развития субъекта человеческих общностей подростка В.И.Слободчиков назвал ступенью**
- А) идентификации
 - В) интеграции
 - С) персонализации
 - Д) коммуникации
- 24. Познание своего Я не только в настоящем, но и в будущем и определение своих жизненных планов и целей, нравственных идеалов в юношеском возрасте называется**
- А) саморефлексией
 - В) самопознанием
 - С) самооценкой
 - Д) самосознанием
- 25. Подросток, который является достаточно прогнозируемым и способен соответствовать общественным ожиданиям в сфере общения, вырос в семье с**
- А) благополучными отношениями
 - В) чрезмерным покровительством
 - С) авторитарным стилем
 - Д) чрезмерной опекой и контролем

Вариант 3 Возрастная психология

- 26. Какие три точки созревания подростка: 1) органическое, 2) половое, 3) личностное, 4) социальное, 5) биохимическое – выделил Л.С. Выготский**
- А) 1, 2, 4
 - В) 1, 3, 4
 - С) 2, 3, 4
 - Д) 1, 2, 3
- 27. К подростку начинают относиться с учетом появившегося у него чувства взрослости, выражают готовность обсудить его проблемы в семье**

- A) отчужденной от проблем подростка
B) с попустительским отношением
C) с высокой рефлексией и ответственностью
D) авторитарной со сложившимися стереотипами
- 28. Эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам являются характерными чертами поведения личности**
A) рефлексивной
B) маргинальной
C) двойственной
D) неустойчивой
- 29. Ценностные ориентации подростка направлены на проникновение в ценности всего многообразия реальной действительности предметного мира (образно-знаковых систем, природы, социального пространства) в семье**
A) отчужденной от проблем подростка
B) авторитарной со сложившимися стереотипами
C) с попустительским отношением
D) с высокой рефлексией и ответственностью
- 30. Из перечисленного: 1) комбинаторика, 2) программирование, 3) пропозициональные операции, 4) логика - гипотетико-дедуктивное мышление основывается на развитии**
A) 1,3
B) 2, 3
C) 3, 4
D) 1, 2
- 31. В результате обобщения целей, которые ставит перед собой личность, как следствие построения «пирамиды» ее мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций, которые подчиняют себе частные, преходящие стремления, возникает**
A) мотивационная структура
B) жизненный план
C) ценностная иерархия
D) целевая система
- 32. Недовольство своей наружностью, представление о своем физическом недостатке, как правило, не соответствующие действительности, сопровождающиеся непреодолимым желанием исправить свою внешность, – это синдром**
A) шизофрении
B) депривации
C) дисморфофобии
D) анорексии
- 33. Из перечисленных профессиональных типов: 1) предпринимательский, 2) исследовательский, 3) социальный, 4) артистический и 5) реалистический - среди юношей преобладают**
A) 1, 2, 5

- B) 1, 3, 4
- C) 3, 4, 5
- D) 2, 3, 5

- 34. Осознание юноши себя в качестве члена общества и конкретизация в новой общественно значимой позиции – это**
- A) самосознание
 - B) самопознание
 - C) самоопределение
 - D) саморефлексия
- 35. Психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике человека – это возраст**
- A) психологический
 - B) социальный
 - C) энергетический
 - D) субъективный
- 36. Возраст отдельного человека, начиная с момента зачатия и до конца жизни, – это возраст**
- A) биологический
 - B) профессиональный
 - C) хронологический
 - D) социальный
- 37. Возрастное самосознание, зависящее от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности, – это возраст**
- A) субъективный
 - B) хронологический
 - C) социальный
 - D) биологический
- 38. Обусловленность поведения психической деятельностью, совершающейся объективно подобно рефлексу, – это детерминизм**
- A) биологический
 - B) психологический
 - C) естественнонаучный психологический
 - D) механический
- 39. Формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности – это**
- A) генерализация
 - B) интериоризация
 - C) актуализация
 - D) экстериоризация
- 40. Актуальный генез, наиболее короткая временная дистанция, охватывающая «возрастной» период, в течение которого протекают краткосрочные психические процессы, а также развернутые последовательности действий, – это**

- A) микрогенез
 - B) филогенез
 - C) антропогенез
 - D) онтогенез
- 41. Функция движения, направленная на внешний мир, – это функция**
- A) кинетическая
 - B) тоническая
 - C) рефлексивная
 - D) регулятивная
- 42. Установите правильную последовательность периодов онтогенеза, по Д.Б. Эльконину: 1) раннее детство; 2) детство; 3) отрочество**
- A) 2, 3, 1
 - B) 3, 2, 1
 - C) 1, 2, 3
 - D) 1, 3, 2
- 43. Краткое, стандартизированное, обычно ограниченное во времени испытание, предназначенное для установления в сравниваемых величинах индивидуальных различий, – это**
- A) наблюдение
 - B) анкетирование
 - C) тестирование
 - D) моделирование
- 44. Онтогенез как последовательность относительно самостоятельных и отграниченных друг от друга отрезков – это _____ развития**
- A) периодизация
 - B) принцип
 - C) закономерность
 - D) закон
- 45. Процесс и результат приобретения индивидуального опыта на основе законов упражнения, готовности, смежности во времени и подкрепления – это**
- A) обучение
 - B) учение
 - C) научение
 - D) усвоение
- 46. Классическое американское направление изучения детства, описывающее количественные показатели достижений ребенка в процессе психического развития, – это**
- A) культурно-исторический подход
 - B) биогенетический подход
 - C) нормативный подход
 - D) деятельностный подход
- 47. История индивидуального развития личности – это**
- A) жизненный цикл
 - B) жизненный путь

- C) образ жизни
 - D) стиль жизни
- 48. Закон научения, согласно которому любой акт, вызывающий в данной ситуации удовлетворение, ассоциируется с ней, так что если она вновь появляется, то более вероятным, чем прежде, становится и появление этого акта, – это закон**
- A) упражнения
 - B) готовности
 - C) смежности во времени
 - D) подкрепления
- 49. Закон психического развития, согласно которому каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития, – это закон**
- A) неравномерности возрастного развития
 - B) метаморфозы
 - C) биогенетический
 - D) развития высших психических функций
- 50. Методический принцип, согласно которому человек есть то, что делает из него окружение, среда, – это принцип**
- A) бихевиоризма
 - B) эпигенетический
 - C) биогенетический
 - D) генетической спирали

Вариант 4 Возрастная психология

- 51. Функция движения, связанная с выражением эмоций, – это функция**
- A) кинетическая
 - B) рефлексивная
 - C) регулятивная
 - D) тоническая
- 52. Сжатая форма действия, по Ж. Пиаже, – это**
- A) мысль
 - B) эмоция
 - C) речь
 - D) операция
- 53. Развитие человечества во всех его аспектах, в том числе и культурном, часть филогенеза, начинающаяся с возникновением *Homo sapiens* и завершающаяся сегодняшним днем, – это**
- A) онтогенез
 - B) филогенез
 - C) антропогенез
 - D) микрогенез
- 54. Особые, относительно непродолжительные по времени (до года) периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями, – это возрастные**
- A) особенности

- В) кризисы
 - С) новообразования
 - Д) свойства
- 55. Процесс количественного изменения (накопления) внешних признаков объекта, измеряемых в высоте, длине, ширине, толщине, весе и т.п., – это**
- А) рост
 - В) совершенствование
 - С) развитие
 - Д) созревание
- 56. Установите правильную последовательность фаз развития, по Р. Сирсу: 1) рудиментарное поведение; 2) вторичные (социализированные) мотивационные системы; 3) вторичные мотивационные системы**
- А) 1, 2, 3
 - В) 3, 2, 1
 - С) 2, 3, 1
 - Д) 1, 3, 2
- 57. Неспособность индивида, сосредотачиваясь на собственных интересах, изменить исходную познавательную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению даже перед лицом противоречащей его опыту информации, – это**
- А) эволюционизм
 - В) эгоцентризм
 - С) детерминизм
 - Д) формализм
- 58. Расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития – это**
- А) кризис развития
 - В) новообразование развития
 - С) зона актуального развития
 - Д) зона ближайшего развития
- 59. Теория развития, согласно которой развитие морального сознания ребенка идет параллельно его умственному развитию, – это теория**
- А) развития высших психических функций Л.С. Выготского
 - В) развития морального сознания Л. Колберга
 - С) трех ступеней детского развития К. Бюлера
 - Д) развития интеллекта Ж. Пиаже
- 60. Закономерность возрастного психического развития, характеризующая одновременность развития, – это**
- А) гетерохронность
 - В) необратимость
 - С) преемственность
 - Д) сензитивность
- 61. Качественные изменения, появление новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур – это**
- А) развитие

- В) рост
 - С) совершенствование
 - Д) созревание
- 62. Закономерность возрастного психического развития, обозначающая на каждом отрезке жизненного пути не только рост (приобретения, новые адаптивные возможности), но и упадок, потери, причем в течение жизни происходит изменение их соотношения, – это**
- А) многонаправленность
 - В) вариативность
 - С) преемственность
 - Д) индивидуализация
- 63. Процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта, а также организация формирования знаний, умений, навыков – это**
- А) усвоение
 - В) тренировка
 - С) обучение
 - Д) научение
- 64. Наука о периоде расцвета всех жизненных сил человека – это**
- А) геронтология
 - В) психология
 - С) акмеология
 - Д) нейрофизиология
- 65. Тип приспособления к старости, по Д. Бромлей, который означает неактивность, чувство одиночества и ненужности, ожидание смерти как избавления от страданий, – это отношение**
- А) враждебное
 - В) самовраждебности
 - С) оборонительное
 - Д) зависимости
- 66. Наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных, творческих способностей личности, – это**
- А) молодость
 - В) долгожительство
 - С) старость
 - Д) зрелость
- 67. Утрата интеллектуальных и социальных стимулов, изоляция и перемена в социальном статусе, связанные с выходом на пенсию, – это установка**
- А) самообесценивания
 - В) самопознания
 - С) самореализации
 - Д) самоактуализации

- 68. Возраст человека, называемый возрастом «социальных потерь», – это**
- A) пожилой
 - B) зрелость
 - C) молодость
 - D) юность
- 69. Позитивная сторона идентичности в молодости, по Э. Эриксону, – это**
- A) производительность
 - B) изоляция
 - C) интимность
 - D) застой
- 70. Негативная сторона идентичности в старости, по Э. Эриксону, – это**
- A) интимность
 - B) отчаяние
 - C) застой
 - D) интегративность
- 71. Психическое состояние, вызванное недостатком биогенных аминов в мозгу, – это**
- A) фрустрация
 - B) депривация
 - C) депрессия
 - D) эйфория
- 72. Стадия приспособления к мысли о смерти, по Э. Кюблер-Росс, когда человек ощущает безнадежность, горечь от разлуки с родными и близкими, – это**
- A) депрессия
 - B) принятие
 - C) отрицание
 - D) торг
- 73. Физическое и психологическое чувство разобщенности и социальной изоляции личности – это**
- A) одиночество
 - B) депривация
 - C) вдовство
 - D) суицид
- 74. Отказ врачей от мер, способствующих поддержанию жизни неизлечимых больных, – это**
- A) пассивная эвтаназия
 - B) активная эвтаназия
 - C) суицид
 - D) смерть
- 75. Тип приспособления к старости, по Д. Бромлей, когда имеет место стремление к самообеспеченности, отказ от помощи, прямолинейность в суждениях и поступках, – это отношение**

- A) враждебное
- B) оборонительное
- C) конструктивное
- D) зависимости

**Ключ к тестовым вопросам по
дисциплине « Возрастная
психология»**

№ тестового вопроса	Вариант ответа
1	A
2	B
3	C
4	A
5	A
6	C
7	B
8	D
9	B
10	C
11	A
12	B
13	C
14	A
15	A
16	B
17	D
18	C
19	B
20	A
21	A
22	C
23	B
24	D
25	A
1	B
2	D
3	B
4	A
5	C
6	D
7	B

8	C
9	A
10	A
11	C
12	B
13	D
14	C
15	A
16	B
17	A
18	D
19	B
20	A
21	A
22	C
23	C
24	D
25	A
26	A
27	C
28	B
29	D
30	A
31	B
32	C
33	A
34	C
35	A
36	C
37	A
38	C
39	B
40	A
41	A
42	C
43	C
44	A
45	C
46	C
47	B
48	D
49	A
50	A

51	D
52	A
53	C
54	B
55	A
56	A
57	B
58	D
59	B
60	A
61	A
62	A
63	C
64	C
65	B
66	D
67	A
68	A
69	C
70	B
71	C
72	A
73	A
74	A
75	A

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамович-Лехтман Р.Н., Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем возрасте. 1949.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977 с.275-311).
3. Ананьев Б.Г. К проблеме возраста в современной психологии. В кн.: Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2х тт. т.1. М.1980.
4. Анцифирова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Э.Эриксона. В кн.: Принцип развития в психологии. М. 1978.
5. Бернс Р. Развитие Я - Концепции и воспитание.- М.: Прогресс,1988
6. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М.1964. с.672.
7. Бодалев А.А. (ред) В мире подростка. М.: Просвещение, 1980
8. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности. Психология формирования и развития личности. М., 1981.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968, с. 292-364.
10. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М., 1995.
11. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М.,1979, гл.1, с.101-120, гл.5.
12. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М., 1990.
13. Венгер Л.А. Диагностика умственного развития дошкольников. М., 1977 с.7-15.
14. Возрастная и педагогическая психология (под ред. Петровского А.В.) - М.: Просвещение, 1979, с.5-20.
15. Возрастная и педагогическая психология (под ред. Гамезо М.В., Матюхиной М.В., Михальчик Т.С.). М.: Просвещение, 1984 с 10-26.
16. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. Избранные психологические исследования. М., 1956.
17. Выготский Л.С. Мышление и речь. С/с в 6 тт. Т. 2, с 245-255, 264-267, 108-110.
18. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собрание сочинений в 6-ти т. т.4 с. 244-268. М.: Педагогика, 1984.
19. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития. Вопросы психологии.1972, N 2.
20. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1978, с 4-10, 93-110.
21. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. Вопросы психологии, 1969, N 1.
22. Гальперин П.Я. Метод "срезов" и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления. Жур. "Вопросы психологии", 1966, N 4.

23. Давыдов В.В., Эльконин Д. Б., Маркова А.К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. В кн.: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М.,1978.
24. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника (Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1997.
25. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987.
26. Жантеев С.К. Методическое пособие по возрастной психологии, Астана, МКИОС РК. - 2000. - 39 с.
27. Жантеев С.К. Психология. Учебное пособие. – Астана: Елорда, 2001. – 256 с.
28. Жантеев С.К. Возрастная и педагогическая психология. Учеб.пособие.- Астана: ТОО «Жарнама-Принт».- 2005. – 121 с.
29. Жантеев С.К. Общая и возрастная психология: курс лекций. Учеб. Пособие. – Астана - Изд-во типография ТОО «Идеал ИС2009». - 2011г. – 500 с.
30. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ.- М., 1998.
31. Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе и структуре эмоциональных процессов у ребенка. Вопросы психологии.1974, N 6.1. 5.
32. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Л., 1982.
33. Карпова С.Н., Колобова И.Н. Особенности ориентировки на слово у детей. М., 1978, с. 42-50.
34. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. М., Педагогика, 1970.
35. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн.для учителя.- М.: Просвещение,1989
36. Кон И.С. В поисках себя: Личность и самосознание. М.: Политиздат, 1984
37. Кон И.С. Открытие "Я". М.: Политиздат,1978.
38. Кулагина И.Ю.Возрастная психология. М.,1997.
39. Лисина М.И., Эльконин Д.Б. Вопросы психического развития. Вопросы детской и педагогической психологии на Международном конгрессе психологии (ред .Смирнов А.А.) М., 1969.
40. Лисина М.И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни. Вопросы психологии, 1978, N 5.
41. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. В кн.: Проблемы развития психики (любое издание).
42. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. Л.: Медицина,1979
43. Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека. В кн.: Принцип развития в психологии. М.,1978.
44. Лурия А.Р., Ходович Ф.Я. Изменения в структуре игры в связи с развитием речи. Хрестоматия, ч. II, с. 65-68.

- 45.Маркова А.К. Психология обучения подростка. М.:Просвещение, с.16-28.
- 46.Маркова А.К., Орлова А.Б., Фридман А.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.
- 47.Мир детства: Подросток (Под ред. А.Г. Хрипковой. М.: Просвещение. с.401-439.
- 48.Мухина В.С. Детская психология. М.: Просвещение, 1985, с. 28 – 38.
- 49.Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. М.: Просвещение,1986.
- 50.Неверович Я.З. Некоторые психологические особенности овладения дошкольниками нормами поведения. В кн.: Развитие волевых и познавательных процессов у дошкольников. М., 1965.
- 51.Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей.- СПб.,2000.
52. Обухова Л.Ф. Экспериментальный анализ некоторых "феноменов Пиаже". Вопросы психологии, 1966, N 4.
53. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1995.
54. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М., 1993.
55. Орлов А.Б. Методы возрастной и педагогической психологии. М., 1982 г.
- 56.Ольшанский Д.В. Неформалы: Групповой портрет в интерьере.: М.: Педагогика,1990.
- 57.Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. М.: Просвещение, 1987
- 58.Особенности психического развития детей 6-7 –летнего возраста (Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1998.
59. Поддьяков Н.Н. К проблеме умственного развития ребенка. В кн.: Научное творчество Выготского Л.С. и современная психология. М., 1981.с.128-130.
- 60.Поддьяков Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольника. Хрестоматия, ч.П., с. 202-211
- 62.Психологическая диагностика. Проблемы и исследования. М.,1981 (Под. ред. К.М. Гуревича). гл.Ш, с 35-48.
- 63.Психология развивающейся личности (Под ред. А.В. Петровского.- М.: Педагогика,1987
64. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. А.И. Щербакова. М., 1987
65. Практикум по возрастной психологии: Учеб. Пособие (Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф.Рыбалко.-СПб.: Речь, 2002.- 694 с
66. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков:психологическая природа и возрастная динамика.- М.- Воронеж, 2000.
67. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.
- 68.Реан А.А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. СПб., 1996

69. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М., 1994.
70. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Т 1,2 .- М., 1999.
71. Розенгард Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте. М., 1948, с.63-127, 193-198.
72. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 1946, гл. 2.
73. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростка. – М. – Воронеж, 1996.
74. Субботский Е.В. Изучение у ребенка смысловых образований. Вестник МГУ, Серия "Психология", 1977, N 1.
75. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии.- М., 1995
76. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков. М.: Просвещение, 1986
77. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М., 1996
78. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.
79. Формирование личности в переходный возраст: от подросткового к юношескому возрасту (Под ред. Н.В.Дубровиной.). М.: Педагогика, 1987.
80. Шванцара И и др. Диагностика психического развития. – Прага, 1978.
81. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник /Александр Асмолов. – 4-е изд., исп.- М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010.-448.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ЛЕКЦИЯ № 1 ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ	4
ЛЕКЦИЯ № 2 МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ	6
ЛЕКЦИЯ № 3 ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ	17
ЛЕКЦИЯ №4 ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА	24
ЛЕКЦИЯ № 5 ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В МЛАДЕНЧЕСТВЕ И РАННЕМ ВОЗРАСТЕ	35
ЛЕКЦИЯ № 6 ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	46
ЛЕКЦИЯ № 7 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	63
ЛЕКЦИЯ № 8 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	89
ЛЕКЦИЯ № 9 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	108
ЛЕКЦИЯ № 10 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ	131
ЛЕКЦИЯ № 11 РАННЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ	143
ЛЕКЦИЯ №12 СРЕДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ	162
ЛЕКЦИЯ № 13 ПОЗДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ	179
ПЕРЕЧЕНЬ ТЕМ РЕФЕРАТОВ	225
ТЕСТОВЫЕ ВОПРОСЫ	226
КЛЮЧ К ТЕСТОВЫМ ВОПРОСАМ	240
ЛИТЕРАТУРА	243

Жантикеев Серик Крыкбаевич

**Психология развития.
Учебное пособие**

Подписано в печать с готового оригинал-макета 12.09. 2019г.

Печать офсетная. Формат бумаги 60x84/16.

Объем 15,5 усл. печ. л. Тираж 500 экз. Заказ № 86

Отпечатано в типографии «Университет «Туран-Астана»»
с готового набора:

Адрес: 010000, г. Нур-Султан, ул. Дукенулы, 29