

# Модуль 1. Общепрофессиональные дисциплины

## Конспект дисциплины ОПД 3

### ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ.



## ***Раздел 1. Предмет, задачи и методы психологии развития и возрастной психологии. Основные концепции психического развития человека в онтогенезе в психологии***



### ***Тема 1. Предмет возрастной психологии. Теоретические и практические задачи возрастной психологии***

#### **1. Характеристика возрастной психологии, психологии развития как науки**

Возрастная психология - это отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности развития человека, возрастную динамику его психики. Объект изучения возрастной психологии - развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек. Психология развития выделяет возрастные изменения в поведении людей и стремится объяснить эти изменения, раскрыть закономерности приобретения людьми опыта и знаний.

1. В центре внимания - «различные формы психической организации, типичные для отдельных периодов жизненного пути человека».

2. Возрастная психология ставит своей задачей исследование целостного психического развития «на всем пространстве человеческой жизни от рождения до смерти», сверхзадача — изучение «изменяющегося, развивающегося индивида в изменяющемся мире».



3. Предмет возрастной психологии - возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе.

Выделены следующие разделы возрастной психологии: психология младенца, психология раннего возраста, дошкольная психология, психология младшего школьника, психология подростка, психология юности, психология среднего возраста, психология старости (геронтопсихология). Важнейшей составной частью возрастной психологии была и остается детская психология. Д.Б. Эльконин в своем «Введении в детскую психологию» определил ее предмет как изучение процесса становления «субъекта многообразной человеческой деятельности» из беспомощного новорожденного. На рубеже XIX—XX вв. возрастная психология именно в качестве детской психологии выделилась в самостоятельную область знаний. Вышедшая в 1882 г. книга немецкого биолога В. Прейера «Душа ребенка» считается отправной точкой систематических научных исследований психического развития в детстве. На протяжении прошедшего времени само понятие предмета детской психологии (понимание того, что следует изучать) неоднократно трансформировалось, что было тесно связано с изменением методологии исследования. Первоначально, во второй половине XIX - начале XX в., задачей ученых был сбор и накопление конкретных данных, эмпирических сведений, изучение феноменологии психического развития в детские годы. Это был поиск ответов на вопросы о том, что именно происходит в детском развитии, когда и в какой последовательности появляются у ребенка новые умения, компетентность в том или ином отношении. Этой задаче отвечали методы объективного наблюдения, констатирующего, срезового эксперимента (Ч. Дарвин, В. Прейер, А. Гезелл). Позже встал вопрос о систематизации, об упорядочении фактологии, выявлении некоторых общих закономерностей психического развития.

Решение этой задачи связано с именами С. Холла (теория рекапитуляции), А. Гезелла (теория созревания), Л. Термена (нормативная традиция изучения детей).

В 1920-1930-х гг. внешне наблюдаемое поведение ребенка стало основным объектом изучения с позиций классического бихевиоризма. Считалось важным установить реакции детей разных возрастов и взрослых на идентичные стимулы, описать различия в реагировании на внешнюю среду. Исследователей все больше начинают занимать вопросы о факторах, условиях и движущих силах развития. Стремление проникнуть в сущность детского развития реализовалось в переходе к методам сравнительного изучения психического развития в норме и патологии, методам кросс - культурного исследования, экспериментально-генетическим исследованиям и привело к созданию целого ряда теорий — З. Фрейда, А. Валлона, Э. Эриксона и др.



В отечественной психологии основные задачи детской возрастной психологии были определены Л.С. Выготским (1896—1934).

В работе «Проблема возраста» он указал на необходимость изучения особенностей каждого возраста, основных типов нормального и анормального развития, структуры и динамики детского развития в их многообразии.

### **Теоретические задачи возрастной психологии:**

- изучение движущих сил, источников и механизмов психического развития на всем протяжении жизненного пути человека;
- периодизация психического развития в онтогенезе;
- изучение возрастных особенностей и закономерностей протекания (возникновения, становления, изменения, совершенствования, деградации, компенсации) психических процессов (восприятия, памяти, внимания и др.);



➤ установление возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоения знаний;

➤ исследование возрастного развития личности, в том числе в конкретных исторических условиях.

Значение возрастной психологии весомо и в теоретическом плане. Вспомним о том, что практически все крупные ученые, оставившие свой след в науке, занимались и вопросами возрастной психологии. Изучение психологии ребенка — ключ к пониманию психологии взрослого человека. Л.С. Выготский отводил детской психологии фундаментальную роль в решении задачи создания «новой» психологии, подчеркивая, что «единственно правильный путь — идти в изучении психики от ребенка к взрослому». Путь преобразования психологии — «из описательной и отрывочной, констатирующей психологии в научно-объяснительную, обобщающую систему знания о поведении человека, о механизмах его движения и развития, о воспитательном управлении процессами его развития, формирования и роста». Практическое значение возрастной психологии связано в первую очередь с научной разработанностью вопросов о нормативном развитии здорового ребенка, о типических возрастных проблемах, путях и способах их решения, стадиях становления взрослой полноценной личности, гражданина, профессионала, родителя.

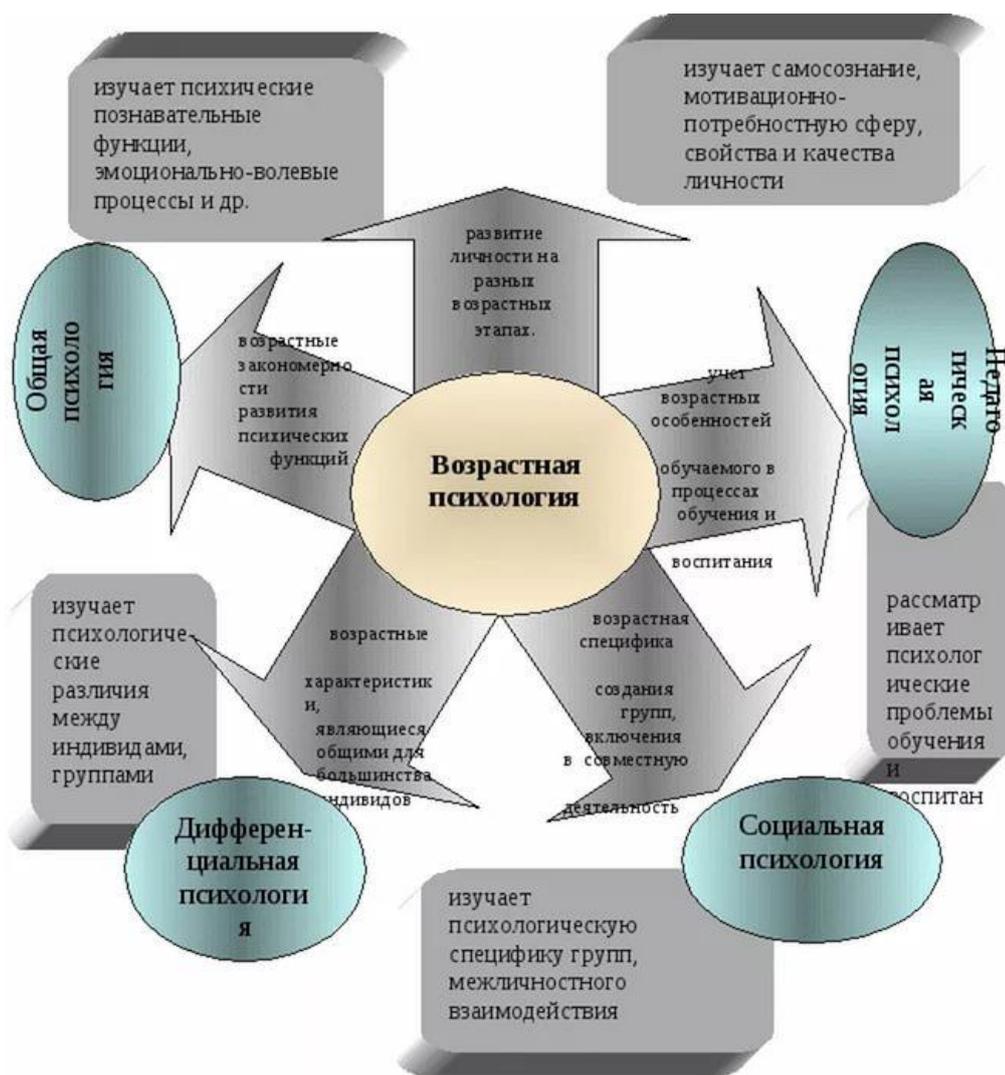
### **Практические задачи возрастной психологии:**

➤ определение возрастных норм психических функций, выявление психологических ресурсов и творческого потенциала человека;

➤ создание службы систематического контроля за ходом психического развития, психического здоровья детей, оказания помощи родителям в проблемных ситуациях;

➤ возрастная и клиническая диагностика;

- выполнение функции психологического сопровождения, помощи в кризисные периоды жизни человека;
- наиболее оптимальная организация учебно-образовательного процесса, непрерывного образования (в том числе ориентированного на людей среднего и пожилого возраста).



Возрастная психология тесно связана с другими отраслями психологической науки. Она опирается на представления о психике человека, разработанные в общей психологии, использует систему основных понятий общей психологии. В то же время исследование происхождения и начальных этапов становления высших психических функций (например, памяти или мышления) приводит к более глубокому пониманию развитых форм сложных психических процессов. Изучение преобразования психических процессов у

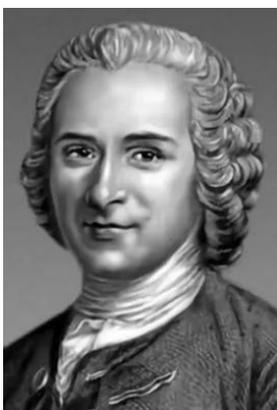


детей выступает как особый метод познания механизмов психического — генетический метод. Однако предмет генетической психологии не совпадает с таковым в возрастной психологии. В центре внимания генетической психологии — развитие психических процессов как таковых; для возрастной психологии важен развивающийся человек. Много общего имеют возрастная психология и педагогическая психология, особенно в своем историческом развитии. Реальное единство педагогической и возрастной психологии объясняется общим объектом изучения — развивающимся и изменяющимся в онтогенезе человеком. Но в педагогической психологии на первом плане — обучение и воспитание субъекта в процессе целенаправленного воздействия педагога, а возрастную психологию интересует, как протекает развитие в самых разнообразных социокультурных ситуациях.

Психическое развитие человека происходит внутри различных социальных общностей: семьи, группы сверстников во дворе или в детском саду, в школьном классе. Как субъект общения и межличностного взаимодействия, развивающийся индивид частично составляет предмет социальной психологии. Соотношение типичного и индивидуального, общего и своеобразного, нормального и аномального, отклоняющегося рядов развития создает общие поля для возрастной психологии и психологии сравнительной, дифференциальной, патопсихологии и клинической психологии. Возрастная психология имеет многообразные связи с широким спектром областей науки и культуры. Она опирается на знания из области естественных наук, медицины, педагогики, этнографии, социологии, геронтологии, культурологии, искусствоведения, языкознания, логики, литературоведения и других областей науки. И, в свою очередь, возрастная психология, раскрыв закономерности возрастного становления психики, делает их общим достоянием.

## 2. Проблема детерминации психического развития

Вопрос о детерминации (причинной обусловленности) психического развития первоначально был поставлен еще в философии. Длительную историю имеет спор о том, какие факторы (движущие силы) - биологические (внутренние, природные, связанные с наследственностью) или социальные (внешние, культурные, средовые) - играют в развитии важнейшую роль. Традиционно выделяют две крайние точки зрения на обусловленность развития - природой (наследственностью) или средой (воспитанием, обучением).

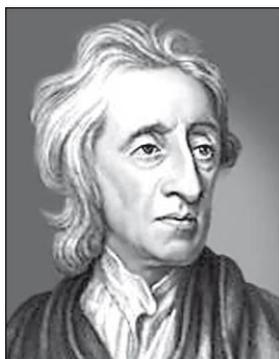


Природная позиция - нативизм - связывается с именем французского философа Ж.Ж. Руссо, который считал, что существуют естественные законы развития, и дети нуждаются лишь в минимальном влиянии со стороны взрослых.

В биологии существовало направление, которое трактовало развитие как разворачивание некоей заранее предусмотренной (преформированной) биогенетической программы, ее воплощение в реальном процессе жизни.

Преформизм - учение, в котором организм рассматривается как «биологическая матрешка», заключающая в себе зародыши всех последующих поколений, и поэтому ничего нового в нем появиться не может, не нужно ни совершенствования, ни эволюции. Нативисты-преформисты в психологии считали, что знания и навыки заложены в самой структуре организма человека, поэтому их репертуар носит врожденный характер и, следовательно, наследственность - определяющий фактор. В этом случае развитие приравнивается к процессам созревания и роста, к реализации наследственной программы поведения, что происходит в большой мере независимо от воспитания, обучения, сознательной

деятельности человека и общества. Итак, такой тип развития, когда уже в самом начале predeterminedены те стадии, которые пройдет явление, и тот конечный результат, которого явление достигнет, называют преформированным. К преформированному типу относится, например, эмбриональное (внутриутробное) развитие организма. И в психологии также были предприняты попытки представить психическое развитие ребенка в целом как преформированное (концепция С. Холла).



Напротив, английский философ Дж. Локк (1632 —1704) утверждал, что новорожденный ребенок подобен *tabula rasa* (чистой доске) и поэтому обучение и жизненный опыт, а отнюдь не врожденные факторы имеют самое важное значение в его развитии.

В биологии учение о развитии путем последовательных новообразований, когда путь развития не predeterminedен заранее, называется эпигенезом. В философии и психологии эта позиция представлена направлениями эмпиризма и сенсуализма. Ход биологической эволюции, историческое развитие общества представляют собой примеры непреформированного типа развития. Современные исследователи пытаются раскрыть характер процесса развития, объединив представление о некотором общем конечном пункте развития и вариативных путях его достижения. Часто в качестве метафоры для обозначения процесса развития используют понятие «эпигенетический ландшафт», предложенное эволюционным биологом К. Уоддингтоном (1957). Развивающийся организм сравнивается с шаром, катящимся вниз с горы. Пространственное расположение холмов и впадин (ландшафт), по которым он может катиться, отображает возможные естественные пути развития и одновременно ограничения траектории движения.

Кроме того, некоторое событие в окружающей среде может привести к изменению курса шара, который попадет теперь уже в более глубокую впадину, которую труднее преодолеть, чем мелкую. Самый важный принцип развития, который иллюстрирует метафора, состоит в том, что один и тот же результат может быть дости

гнут разными путями, более быстро или более медленно. Оригинальный взгляд на характер психического развития ребенка предложил Л.С. Выготский. По его мнению, детское развитие должно быть названо непреформированным в том смысле, что отсутствует предопределенность снизу, т.е. наследственная программа, диктующая содержание, формы и уровень достижений. Но это все же особый процесс развития, который детерминирован сверху — идеальными формами: историческими условиями, уровнем материальной и духовной культуры общества, формами практической и теоретической деятельности, которые существуют в обществе на данном этапе. А.Н. Леонтьев говорил по этому поводу, что конечные формы детского развития, которое происходит в форме усвоения социальных образцов, идеальных форм, не даны, но «заданы в объективных явлениях окружающего мира».

### **3. Основные понятия возрастной психологии**

Ключевое понятие возрастной психологии - понятие «развитие». Развитие - процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему. Развитие психики - закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Рост - количественный аспект процессов развития. Главное отличие развития от роста: рост сводится к количественным изменениям, а развитие характеризуется качественными преобразованиями, появлением новообразований, новых механизмов, процессов, структур. Важно различать

понятия развитие и созревание. Созревание для целого ряда зарубежных теорий возрастной психологии - важнейший фактор развития, причинно обуславливающий те или иные достижения. Современная отечественная психология развития рассматривает созревание как психофизиологический процесс последовательных возрастных изменений в центральной нервной системе и других системах организма, обеспечивающий условия для возникновения и реализации психических функций и накладывающий определенные ограничения. С понятием созревания, зрелости связан один из основных принципов возрастной физиологии — принцип гетерохронности развития, который фиксирует то обстоятельство, что разные мозговые системы и функции созревают с разной скоростью и достигают полной зрелости на разных этапах индивидуального развития. Это означает, в свою очередь, что каждый возрастной этап имеет свою неповторимую психофизиологическую структуру, в значительной степени определяющую потенциальные психологические возможности данного возраста.

Выделен ряд особенностей процесса развития, важных для психологии и педагогики:

- ✚ тенденция к качественному изменению и переходу на более совершенные уровни функционирования;
- ✚ необратимость развития (обратное развитие как полное восстановление того, что было раньше, невозможно);
- ✚ обязательное сочетание, включение элементов прогресса и регресса (прогрессивное развитие как выбор одного из направлений развития оставляет нереализованными многие другие);
- ✚ неравномерность развития (периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений);
- ✚ зигзагообразность развития (связана с формированием принципиально новых структур, которые на начальных этапах функционирования работают в некоторых отношениях хуже, чем старые, —

например, при переходе от ползания к ходьбе ребенок перемещается в пространстве медленнее и иногда с ущербом для своего здоровья);

✚ переход стадий развития в уровни (с появлением новой, более высокой стадии предыдущие не исчезают, а сохраняются в качестве одного из иерархических уровней новой системы);

✚ тенденция к устойчивости (успешное развитие невозможно без сильной консервативной тенденции).

Различают несколько видов психического развития: филогенетическое, онтогенетическое, функциональное. Филогенез психики - становление структур психики в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества. Онтогенез психики - формирование психических структур в течение жизни отдельного индивида.

В возрастной психологии проявляется все больший интерес к развитию психики человека во внутриутробном периоде, в период эмбрионального развития (от зародыша до рождения). В настоящее время пренатальное развитие, эмбриогенез психики рассматривается как своеобразный адаптационный период, в течение которого происходит приспособление организма к окружающей среде и даже создаются некоторые предпосылки усвоения той или иной культуры (например, предпосылки усвоения родного языка и эмоциональные предпочтения).

Функционалгенез, функциональное развитие психики - развитие психических функций; возникновение нового уровня решения интеллектуальных, перцептивных, мнемических и других задач, процесс овладения новыми умственными действиями, понятиями и образами. Функционалгенез психики - составная часть онтогенетического становления психических процессов человека. Различают также нормативное психическое развитие и индивидуальное. Нормативность развития предполагает, что речь идет об общем, присущем большинству людей данного возраста характере изменений. В некоторых случаях о норме говорят как об идеале, наивысшем

из возможных уровне психологического, личностного развития. Индивидуальное развитие связано с вариативностью нормы, с выявлением уникальности личности, с указанием на своеобразие некоторых ее способностей.

Важнейшее понятие психологии развития — психологический возраст. Он определяется как стадия развития индивида в онтогенезе — объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная. В зависимости от метода периодизации, от избранного основания (единицы периодизации) в разных психологических школах выделяют отличающиеся психологические возрасты.



### *Контрольные вопросы*

- 1. Дайте определение предмета возрастной психологии.*
- 2. В чем отличие современных представлений о предмете возрастной психологии от существовавших ранее?*
- 3. С какими причинами связано историческое изменение понимания предмета возрастной психологии?*
- 4. А.В. Толстых считает, что предмет возрастной психологии — «личность через призму ее онтогенетического развития». Как вы понимаете это утверждение?*
- 5. Разъясните понятия «преформированный» и «непреформированный» типы развития.*
- 6. Перечислите и охарактеризуйте виды психического развития человека.*
- 7. Попробуйте составить список проблем (вопросов), относящихся к области возрастной психологии, по вашему мнению, наиболее актуальных или наиболее интересных.*



*1. Сравните определения предмета возрастной психологии в работах ведущих отечественных и зарубежных психологов. С этой целью просмотрите психологические словари, учебники, проанализируйте оглавления и предметные указатели (обратите внимание на ключевые понятия), выделите общие и отличительные черты в трактовке понимания содержания возрастной психологии.*

*2. Сравните позиции ученого - исследователя в области возрастной психологии и практического возрастного психолога с точки зрения специфики их отношения (в постановке задач, выборе методов и пр.) к развивающемуся субъекту (ребенку, взрослому).*



## ***Рекомендуемые дополнительные источники информации:***

- 1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.; Воронеж, 1996.*
- 2. Бурменская Г.В., Обухова А.Ф., Подольский А.М. Современная американская психология развития. М., 1986.*
- 3. Выготский А.С. Вопросы детской психологии. СПб., 1997.*
- 4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994.*
- 5. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988. С. 6—65.*
- 6. Процессы психического развития: в поисках новых подходов / Под ред. А.И. Подольского, Я. тер Лаака, П. Хейманса. М., 1994.*
- 7. Рубинштейн С.А. Человек и мир. М., 1997.*
- 8. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.*
- 9. Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития.*
- 10. Выготский Л.С. История развития высших психических функций //Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. С. 6-40.*
- 11. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики ребенка // Избр. психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1. С. 114.*



12. Анисимов, В.В. *Общие основы педагогики: Учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. - Доп. МО РФ. - М.: Просвещение, 2009. - С. 45-63, 108-118.*
13. Борытко Н.М. *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцева, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. - М., "Академия", 2010.- С. 69-74, 169-176.*
14. *Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /И. А Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова // под общей ред. В.А. Слостенина и И.А. Колесниковой. - М.: Академия, 2009.- С. 165-183.*
15. Лихачев, Б.Т. *Педагогика / Б.Т. Лихачев. - М.: Просвещение, 2011. - С. 81-93. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: Учебник / Г.М. Коджаспирова. - М.: Гардарики, 2010. - С. 201-232.*
16. *Педагогика / Под ред. П.П. Пидкасистого. - М.: Высшее образование, 2009. (Гриф УМО). -С. 234-254.*
17. *Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.М. Мищенко, Е. Н. Мищенко. - М.: Школьная пресса, 2010. (Гриф УМО). - С. 245-251.*
18. *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие / Б.Р. Мандель. - М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2017. - 152 с.*
19. *Полонский В. М. Народное образование. Педагогика. Рубрикатор / Полонский В.М. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 152 с.*
20. *Педагогика: Учебное пособие / Кроль В.М., - 2-е изд., испр. и доп. - М.:ИЦ РИОР, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 303 с*
21. *Кирьякова А. В. Педагогическая аксиология/Кирьякова А.В., Мелекесов Г.А., Мосиенко Л.В., Ольховая Т.А. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 320 с*
22. *Галагузова М. А.Социальная педагогика/Галагузова М.А., Беляева М.А., Галагузова Ю.Н., Дорохова Т.С., Ларионова И.А., Молчанова Н.В., 2-е изд. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 320 с.*
23. *Полонский В. М. Тезаурус информационно-поисковый по народному образованию и педагогике / Полонский В.М. - М.:НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 348 с.*
24. *Введение в педагогический дискурс: Учебник/Ю.В.Щербинина - М.: Форум, НИЦ ИНФРА-М, 2015. - 432 с.*
25. *Капранова В. А. История педагогики: Учебное пособие / В.А. Капранова. - 4-е изд., испр. - М.: НИЦ ИНФРА-М; Мн.: Нов. знание, 2015. - 240 с.*
26. *Шелестова Л. В. Основы педагогического мастерства и личностного саморазвития: практикум / Шелестова Л.В. - Волгоград:Волгоградский ГАУ, 2015. - 164 с.*
27. *Психология и педагогика: Учебник для студентов вузов / Столяренко А.М., - 3-е изд., доп. - М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2015. - 543 с.*
28. *Слостенин В.А. «Психология и педагогика в 2-х частях. Педагогика. Учебник для академического бакалавриата»/ Издательство: «Юрайт», 2016*
29. *Волков, Б. С. Психология педагогического общения : учебник для бакалавров / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, Е. А. Орлова ; под общ. ред. Б. С. Волкова. - М. : Издательство Юрайт, 2015. - 333 с.*
30. [www.psy.agava.ru](http://www.psy.agava.ru) - психологические страницы и тесты.
31. [www.psychology.narod.ru/metodik.htm](http://www.psychology.narod.ru/metodik.htm)
32. [www.psychology.ru](http://www.psychology.ru)
33. [www.vocabulary.ru/dictionary](http://www.vocabulary.ru/dictionary) - национальная психологическая энциклопедия.
34. [www.bookap.by.ru](http://www.bookap.by.ru) - книги по психологии.
35. [www.nedug.ru](http://www.nedug.ru)
36. [www.narcom.ru](http://www.narcom.ru)

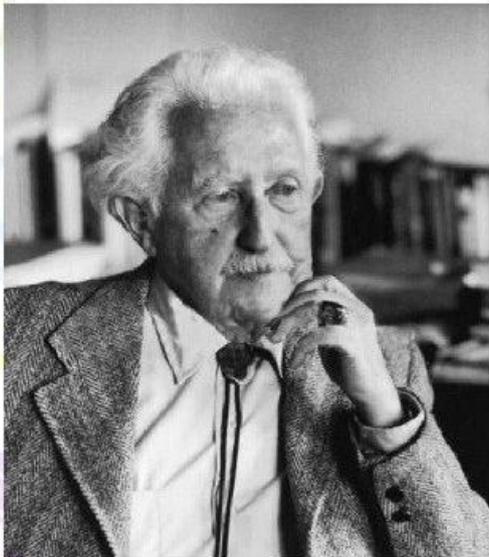
*Периодические издания по психологии:*

*37. «Журнал практического психолога», «Психолог в детском саду», «Психолог в школе», «Семейная психология и семейная терапия», «Мир психологии и психология в мире» и др.*

## **Тема 2. Психическое развитие как развитие личности: теория психосоциального развития личности Э. Эриксона**

### **1. Эго-психология Э. Эриксона**

## **Э. Эриксон (1902-1994 гг.)**



Последователь З. Фрейда, расширивший психоаналитическую теорию, рассматривая ребенка в системе социальных отношений.

#### **Основные труды:**

- «*Детство и общество*»,
- «*Молодой Лютер. Историко-психоаналитическое исследование*»,
- «*Истина Махатмы Ганди: о происхождении воинствующего ненасилия*»,
- «*Взрослый период*» и др.

Американский психолог Э. Эриксон известен как представитель направления эго - психологии. Эриксон пересмотрел некоторые важные психоаналитические положения, сделав акцент на развитии Я индивида.

С одной стороны, Эриксон придерживался психоаналитических представлений о значении адаптации человека к своему социальному окружению, признавал биологические и сексуальные основы возникновения мотивационных систем и личностных качеств, опирался на структурную модель личности, разработанную Фрейдом. Так же как и Фрейд, Эриксон считал, что стадии развития личности предопределены генетически, порядок их развертывания по мере созревания неизменен. Психосоциальные задачи



развития в разных культурах имеют сходный характер, они универсальны для всего человечества (например, выработка трудолюбия), хотя способы их решения могут значительно различаться. Однако в отличие от фрейдистского подхода, основное внимание в эго-психологии отводится нормальному, здоровому личностному развитию, которое связано с осознанным решением жизненных проблем. Теорию развития личности Эриксона принято называть психосоциальной, так как в центре ее - рост компетентности человека во взаимодействии с социальным окружением. По-новому рассмотрено влияние культуры с ее системой ценностей и нормативных предписаний. Эриксон подчеркивал значимость исторического и культурного контекста развития личности, его несводимость к индивидуальным взаимосвязям с родителями в раннем возрасте. Сделать такой вывод помогли избранные методы исследования.

## **2. Методы исследования в работах Э. Эриксона**

Помимо традиционной для психоаналитиков клинической практики с проблемными детьми и содержательного анализа конкретных случаев, Эриксон проводил лонгитюдное изучение здоровых детей. Он также использовал кросскультурный (этнографический) метод: изучал особенности воспитания детей в племенах американских индейцев и в условиях современного технологического американского общества. Это позволило ему обстоятельно анализировать воздействие разных культур на становление личности. Был поставлен вопрос о различиях в достижении индивидом идентичности в тех обществах, где социальные роли жестко регламентированы, и в демократических обществах с гораздо более широким спектром потенциальных возможностей (профессиональных, политических, идеологических и т.п.). Получили известность исследования Эриксона, посвященные выдающимся личностям, таким, например, как Мартин Лютер или Махатма Ганди. В этом случае Эриксон пытался соотнести основные темы жизни человека с историческими событиями и обстоятельствами, т.е.



использовал психоисторический метод. Эриксон показывает единство процесса человеческой жизни, в котором три важнейших аспекта (соматический, личностный и социальный) взаимосвязаны и вычлняются лишь для удобства анализа и изучения. Человек во все времена есть организм, член общества и Эго (Я, личность). Огромное значение Эриксон придает периоду детства, подчеркивая, что именно человеку свойственно длительное детство: «Продолжительное детство делает из человека виртуоза в техническом и интеллектуальном смыслах, но оно также оставляет в нем на всю жизнь след эмоциональной незрелости... иррациональные страхи, происходящие из самого состояния детства». Однако взгляды Эриксона на возможности личностного роста и способности человека преодолевать трудности более оптимистичны, чем в традиционном психоанализе. Он считает, что человек способен к саморазвитию, к тому, чтобы на новом уровне справиться с неадекватно разрешенным ранее конфликтом, — и за пределами генитальной стадии, вплоть до самых преклонных лет. Теория развития Эго, сформулированная Эриксоном, охватывает все жизненное пространство индивида (от младенчества до зрелости и старости); неслучайно ее иногда называют концепцией жизненного пути личности.

### **3. Основные понятия теории Эриксона**

Представления Эриксона о развитии Эго в основном изложены в книгах «Детство и общество» (1950), «Идентичность: кризис юности» (1968), «Идентичность и жизненный цикл» (1979), «Зрелость» (1979), «Жизненная вовлеченность в старости» (1986) и др. Уже из названий книг явствует, что центральное понятие для Э. Эриксона - понятие идентичность. Личностная идентичность - набор черт или индивидуальных характеристик (постоянных или хотя бы преемственных во времени и пространстве), который делает человека подобным самому себе и отличным от других людей, это «самая сердцевина, ядро» личности. Эго-идентичность - это субъективное чувство целостности собственной личности, непрерывности и устойчивости



собственного Я. Групповая идентичность - чувство принадлежности к данной социальной группе. Эго-идентичность и групповая идентичность формируются прижизненно и согласованно. Приобретение эго-идентичности, становление Я-концепции, образа Я в современном мире более важны для молодежи, чем проблема сексуальности в фрейдовском понимании. Одним из важных механизмов формирования идентичности Эриксон считает ритуализацию - повторяющиеся формы поведения, осуществляющие взаимосвязь людей, обмен сообщениями. Ритуализация имеет врожденную основу, постепенно усложняется и обогащается на протяжении жизни. Центральное положение теории Эриксона состоит в том, что каждый человек на протяжении жизни проходит восемь стадий, на каждой из которых ему выдвигается социальное требование. Проблема, встающая перед индивидом в его социальном развитии, создает кризисную ситуацию. Кризис — это поворотный момент развития, из которого человек может выйти как более адаптированным, сильным, так и ослабленным, не справившимся с решением конфликта. Успешное разрешение кризиса связано с установлением определенного компромисса между крайностями, между противоположными состояниями сознания, баланса в пользу позитивного компонента. Благоприятный результат - включение в Эго нового позитивного качества (например, инициативности или трудолюбия). Но исход конфликта может оказаться и неудачным, и тогда в структуру Эго встраивается негативный компонент (базовое недоверие или вина). Неразрешенная задача переносится на следующую стадию, где справиться с ней тоже возможно, но это гораздо труднее и требует большего напряжения сил. Таким образом, люди преодолевают характерные противоречия стадий с разным успехом и с разной скоростью - в этом состоит эпигенетический принцип концепции Эриксона. Общество одобрительно относится к расширению возможностей человека, пытается поддержать его в этой тенденции роста. Эриксон считает, что в каждой культуре присутствует «решающая координация» между



развитием индивидуума и его социальным окружением - «зубчатое колесо жизненных циклов».

Согласно закону согласованного развития, общество оказывает помощь развивающейся личности и поддерживает ее именно тогда, когда она особенно в этом нуждается (ребенок испытывает потребность в опеке, а родитель стремится опекать и заботиться). Таким образом, с точки зрения Эриксона, потребности и возможности поколений симметричны, что отражено в его концепции взаимозависимости. По Эриксону, необходимо изучать условия успешного разрешения каждого кризиса, ибо только в результате интеграции достижений формируется здоровая адаптированная личность: «Психологическая идентичность развивается из постепенной интеграции всех идентификаций». Взаимодействие между биологическими потребностями индивида и требованиями общества задает направление и содержание развития.

#### **4. Психосоциальные стадии развития личности**

Рассмотрим подробнее выделенные Эриксоном психосоциальные стадии развития личности, стадии жизни.

**1. Младенчество: базальное доверие / базальное недоверие.** Первая психосоциальная стадия - от рождения до конца первого года - соответствует оральной стадии, по Фрейдю. В этот период закладываются основы здоровой личности в виде общего чувства доверия, «уверенности», «внутренней определенности». Главным условием выработки чувства доверия к людям Эриксон считает качество материнской заботы - способность матери так организовать жизнь своего маленького ребенка, чтобы у него возникло ощущение последовательности, преемственности, узнаваемости переживаний. Младенец со сложившимся чувством базового доверия воспринимает свое окружение как надежное и предсказуемое; он может переносить отсутствие матери без чрезмерного страдания и тревоги по поводу «отделения» от нее. Чувство недоверия, страха, подозрительности



появляется, если мать ненадежна, несостоятельна, отвергает ребенка; оно может усилиться тогда, когда ребенок перестает быть для матери центром ее жизни, когда она возвращается к тем занятиям, которые оставила на время (скажем, возобновляет прерванную карьеру или рождает следующего ребенка). Способы обучения доверию или подозрительности в разных культурах не совпадают, но универсален сам принцип: человек доверяет социуму, исходя из меры доверия к матери. Эриксон показывает огромное значение механизма ритуализации уже в младенчестве. Главный из ритуалов - взаимное узнавание, который сохраняется всю последующую жизнь и пронизывает все отношения с другими людьми. Надежда (оптимизм в отношении своего культурного пространства) — это первое положительное качество Эго, приобретаемое в результате успешного разрешения конфликта «доверие - недоверие».

## **2. Раннее детство: автономия / стыд и сомнение.**

Этот период продолжается от одного до трех лет и соответствует анальной стадии, по Фрейдю. Биологическое созревание создает основу для появления новых возможностей самостоятельного действия ребенка в целом ряде областей (например, стоять, ходить, карабкаться, умываться, одеваться, есть). С точки зрения Эриксона, столкновение ребенка с требованиями и нормами общества происходит далеко не только при приучении ребенка к горшку, родители должны постепенно расширять возможности самостоятельного действия и реализации самоконтроля у детей. Идентичность ребенка на этой стадии может быть обозначена формулой: «Я сам» и «Я - то, что я могу». Разумная дозволенность способствует становлению автономии ребенка. В случае постоянной чрезмерной опеки или же, напротив, когда родители ожидают от ребенка слишком многого, того, что лежит за пределами его возможностей, у него возникает переживание стыда, сомнение и неуверенность в себе, приниженность, слабование. Таким образом, при удачном разрешении конфликта Эго включает в себя волю,



самоконтроль, а при негативном исходе - слабоволие. Важным механизмом на этом этапе является критическая ритуализация, опирающаяся на конкретные примеры добра и зла, хорошего и плохого, разрешенного и запрещенного, красивого и безобразного.

**3. Возраст игры: инициативность / вина.** В дошкольном периоде, который Эриксон называл «возрастом игры», от 3 до 6 лет, разворачивается конфликт между инициативой и виной. Дети начинают интересоваться различными трудовыми занятиями, пробовать новое, контактировать со сверстниками. В это время социальный мир требует от ребенка активности, решения новых задач и приобретения новых навыков, у него появляется дополнительная ответственность за себя, за более младших детей и домашних животных. Это возраст, когда главным чувством идентичности становится «Я - то, что я буду». Складывается драматическая (игровая) составляющая ритуала, с помощью которой ребенок воссоздает, исправляет и научается предвосхищать события. Инициативность связана с качествами активности, предприимчивости и стремлением «атаковать» задачу, испытывая радость от самостоятельного движения и действия. На этой стадии ребенок легко идентифицирует себя со значимыми людьми (не только с родителями), с готовностью поддается обучению и воспитанию, ориентируясь на конкретную цель. На этой стадии в результате принятия социальных запретов формируется Супер-Эго, возникает новая форма самоограничения. Родители, поощряя энергичные и самостоятельные начинания ребенка, признавая его права на любознательность и фантазию, способствуют становлению инициативности, расширению границ независимости, развитию творческих способностей. Близкие взрослые, жестко ограничивающие свободу выбора, чрезмерно контролирующие и наказывающие детей, вызывают у них слишком сильное чувство вины. Дети, охваченные чувством вины, пассивны, скованны и в будущем мало способны к продуктивному труду.



**4. Школьный возраст: трудолюбие / неполноценность.** Четвертый психосоциальный период соответствует латентному периоду в теории Фрейда. Соперничество с родителем своего пола уже преодолено. В возрасте от 6 до 12 лет происходит выход ребенка за пределы семьи и начинается систематическое обучение, в том числе приобщение к технологической стороне культуры. Универсальным в концепции Эриксона признается именно стремление и восприимчивость к обучению чему-то, что значимо в рамках данной культуры (умению обращаться с инструментами, оружием, ремесленничеству, грамоте и научным знаниям). Термин «трудолюбие», «вкус к работе» отражает основную тему данного периода, дети в это время поглощены тем, что стремятся узнать, что из чего получается и как оно действует. Эгоидентичность ребенка теперь выражается так: «Я - то, чему я научился». Обучаясь в школе, дети приобщаются к правилам осознанной дисциплины, активного участия. Связанный со школьными порядками ритуал — совершенство исполнения. Опасность этого периода состоит в появлении чувства неполноценности, или некомпетентности, сомнения в своих способностях или в статусе среди сверстников.

**5. Юность: эго - идентичность / ролевое смешение.** Юность, пятая стадия в схеме жизненного цикла Эриксона, считается самым важным периодом в психосоциальном развитии человека: «Юность — это возраст окончательного установления доминирующей позитивной идентичности Эго. Именно тогда будущее, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни». Эриксон уделил очень большое внимание подростковому и юношескому возрасту, считая его центральным в формировании психологического и социального благополучия человека. Уже не ребенок, но еще и не взрослый (от 12—13 лет до примерно 19—20 в американском обществе), подросток сталкивается с новыми социальными ролями и связанными с ними требованиями. Подростки оценивают мир и отношение к нему. Они размышляют, могут придумывать идеальную семью,



религию, философскую систему, общественное устройство. Осуществляется стихийный поиск новых ответов на важные вопросы: «Кто я? », «Куда я иду? », «Кем я хочу стать? ». Задача подростка состоит в том, чтобы собрать воедино все имеющиеся к этому времени знания о самих себе (какие они сыновья или дочери, студенты, спортсмены, музыканты и т.д.) и создать единый образ себя (эго-идентичность), включающий осознание как прошлого, так и предполагаемого будущего. Восприятие себя молодым человеком должно подтверждаться опытом межличностного общения.

Ритуализация становится импровизационной. Кроме того, в ней вычленяется идеологический аспект. Согласно Эриксону, идеология - это неосознанный набор ценностей и посылок, отражающий религиозное, научное и политическое мышление той или иной культуры. Идеология предоставляет молодым людям упрощенные, но четкие ответы на главные вопросы, связанные с конфликтом идентичности. Резкие социальные, политические и технологические изменения, неудовлетворенность общепринятыми социальными ценностями Эриксон рассматривает как фактор, который также может серьезно мешать развитию идентичности, способствуя возникновению чувства неопределенности, тревоги и разрыва связей с миром. Подростки испытывают пронзительное чувство своей бесполезности, душевного разлада и бесцельности, иногда кидаются в сторону «негативной» идентичности, делинквентного (отклоняющегося) поведения. В случае негативного разрешения кризиса возникает «ролевое смешение», расплывчатость идентичности у индивидуума. Кризис идентичности, или ролевая спутанность, приводит к неспособности выбрать карьеру или продолжить образование, иногда к сомнениям в собственной половой идентичности. Причиной этого может быть и чрезмерная идентификация с популярными героями (кинозвездами, суператлетами, рок-музыкантами) или представителями контркультуры (революционные лидеры, «бритоголовые», делинквентные личности), вырывающая «расцветающую



идентичность» из ее социального окружения, тем самым подавляющая и ограничивающая ее. Положительное качество, связанное с успешным выходом из кризиса периода юности, - это верность, т.е. способность сделать свой выбор, найти свой путь в жизни и оставаться верным взятым на себя обязательствам, принять общественные устои и придерживаться их.

#### **6. Молодость: достижение близости / изоляция.**

Шестая психосоциальная стадия продолжается от поздней юности до ранней зрелости (от 20 до 25 лет), обозначает формальное начало взрослой жизни. В целом это период получения профессии («устройства»), ухаживания, раннего брака, начала самостоятельной семейной жизни. Эриксон использует термин интимность (достижение близости) как многоплановый, но главное при этом - поддержание взаимности в отношениях, слияние с идентичностью другого человека без опасения потерять самого себя. Именно этот аспект интимности Эриксон рассматривает как необходимое условие прочного брака. Главная опасность на этой психосоциальной стадии заключается в излишней поглощенности собой или в избегании межличностных отношений. Неспособность устанавливать спокойные и доверительные личные отношения ведет к чувству одиночества, социального вакуума и изоляции. Положительное качество, которое связано с нормальным выходом из кризиса «интимность/изоляция», - это любовь. Эриксон подчеркивает важность романтической, эротической, сексуальной составляющих, но рассматривает истинную любовь и близость шире - как способность верить себя другому человеку и оставаться верным этим отношениям, даже если они потребуют уступок или самоотречения, готовность разделить с ним все трудности. Этот тип любви проявляется в отношениях взаимной заботы, уважения и ответственности за другого человека.

**7. Зрелость: продуктивность / инертность.** Седьмая стадия приходится на средние годы жизни (от 26 до 64 лет); ее основная проблема -



выбор между продуктивностью и инертностью. Продуктивность выступает как забота более старшего поколения о тех, кто придет им на смену, - о том, как помочь им упрочиться в жизни и выбрать верное направление. Хороший пример в данном случае - чувство самореализации у человека, связанное с достижениями его потомков. Если у взрослых людей способность к продуктивной деятельности настолько выражена, что преобладает над инертностью, то проявляется положительное качество данной стадии — забота. Те взрослые люди, кому не удастся стать продуктивными, постепенно переходят в состояние поглощенности собой, когда основной предмет заботы - их собственные, личные потребности и удобства. Эти люди не заботятся ни о ком и ни о чем, они лишь потворствуют своим желаниям. С утратой продуктивности прекращается функционирование личности как деятельного члена общества, жизнь превращается в удовлетворение собственных нужд, обедняются межличностные отношения. Это явление - «кризис старшего возраста» - выражается в чувстве безнадежности, бессмысленности жизни.

**8. Старость: целостность эго/ отчаяние.** Последняя психосоциальная стадия (от 65 лет до смерти) завершает жизнь человека. Практически во всех культурах этот период знаменует начало старости, когда человека одолевают многочисленные нужды: приходится приспосабливаться к тому, что убывает физическая сила и ухудшается здоровье, привыкать к более скромному материальному положению и уединенному образу жизни, адаптироваться к смерти супруга и близких друзей, а также к установлению отношений с людьми своего возраста. В это время фокус внимания человека сдвигается от забот о будущем к прошлому опыту, люди оглядываются назад и пересматривают свои жизненные решения, вспоминают о своих достижениях и неудачах. Эриксона интересовала эта внутренняя борьба, этот внутренний процесс переосмысления собственной жизни.

По убеждению Эриксона, для этой последней фазы жизни характерен не столько новый психосоциальный кризис, сколько суммирование,



интеграция и оценка всех прошлых стадий развития Эго: «Только у того, кто каким-то образом заботился о делах и людях, кто переживал триумфы и поражения в жизни, кто был вдохновителем для других и выдвигал идеи — только у того могут постепенно созреть плоды семи предшествовавших стадий. Я не знаю лучшего определения для этого, чем эго-интеграция (целостность)». Чувство интеграции Эго основывается на способности человека оглядеть всю свою прошлую жизнь (включая брак, детей и внуков, карьеру, достижения, социальные отношения) и смиренно, но твердо сказать себе: «Я доволен». Неотвратимость смерти больше не страшит, поскольку такие люди видят продолжение себя или в потомках, или в творческих достижениях. Эриксон полагает, что только в старости приходит настоящая зрелость и полезное чувство «мудрости прожитых лет». Но в то же время он отмечает: «Мудрость старости отдает себе отчет в относительности всех знаний, приобретенных человеком на протяжении жизни в одном историческом периоде. Мудрость — «это осознание безусловного значения самой жизни перед лицом самой смерти». На противоположном полюсе находятся люди, относящиеся к своей жизни как к череде нереализованных возможностей и ошибок. Теперь, на закате жизни, они осознают, что уже слишком поздно начинать все сначала или искать какие-то новые пути, чтобы ощутить целостность своего Я. Недостаток или отсутствие интеграции проявляется у этих людей в скрытом страхе смерти, ощущении постоянной неудачливости и озабоченности тем, что «может случиться». Эриксон выделяет два преобладающих типа настроения у раздраженных и негодующих пожилых людей: сожаление о том, что жизнь нельзя прожить заново, и отрицание собственных недостатков и дефектов путем проецирования их на внешний мир.

# Стадии развития по Эриксону (для детей)



В книге «Жизненная вовлеченность в старости» (1986), написанной в соавторстве, Эриксон рассуждает о путях оказания помощи пожилым людям в достижении чувства эго-интеграции. Книга основана на изучении историй многих людей в возрасте старше семидесяти лет. Эриксон прослеживал истории их жизни, анализировал, как они справлялись с жизненными проблемами на предыдущих стадиях. Он приходит к выводу о том, что пожилые люди должны участвовать в таких видах деятельности, как воспитание внуков, политика, оздоровительные физкультурные программы, если они хотят сохранить жизнеспособность в преддверии снижения физических и психических способностей. Коротко говоря, Эриксон настаивает на том, что если пожилые люди заинтересованы в сохранении целостности своего Я, то они должны гораздо больше делать, чем просто размышлять о прошлом. Модель психосоциального развития личности представляет значительный интерес для психологии личности и возрастной

психологии. Несмотря на некоторую абстрактность основных понятий и положений теории, идеи Эриксона получили широкую известность, дали толчок некоторым эмпирическим исследованиям (например, работам Д. Марсиа по изучению предпосылок и последствий формирования идентичности у подростков), нашли практическое применение в области индивидуального и профессионального консультирования, в сфере образования и социальной работы.



### *Контрольные вопросы*

- 1. Дайте определение предмета возрастной психологии.*
- 2. В чем отличие современных представлений о предмете возрастной психологии от существовавших ранее?*
- 3. С какими причинами связано историческое изменение понимания предмета возрастной психологии?*
- 4. А.В. Толстых считает, что предмет возрастной психологии — «личность через призму ее онтогенетического развития». Как вы понимаете это утверждение?*
- 5. Разъясните понятия «преформированный» и «непреформированный» типы развития.*
- 6. Перечислите и охарактеризуйте виды психического развития человека.*
- 7. Попробуйте составить список проблем (вопросов), относящихся к области возрастной психологии, по вашему мнению, наиболее актуальных или наиболее интересных.*



*Как вы понимаете и можете проинтерпретировать такие высказывания Эриксона из его работы «Детство и общество»:*

*1. «В каждом ребенке на каждой стадии развития совершается чудо мощного разворачивания всякий раз нового качества, которое дает новую надежду и устанавливает новую ответственность для всех» (С. 243).*

*«...Каждое поколение должно развиваться из своего детства и, преодолевая свой особый тип детства, должно развивать новый тип, потенциально многообещающий — и потенциально опасный» (С. 393).*

*«Делая все это, общество не может позволить себе быть деспотическим или анархическим. Даже «примитивные» общества должны избегать того, что наше аналогическое мышление хотело бы, чтобы они делали. Они действительно не могут позволить себе создавать сообщества безумных чудаков, инфантильных личностей или невротиков. Чтобы создавать людей, способных эффективно действовать в качестве массы, либо в роли энергичных лидеров или полезных девиантов, даже самая «дикая» культура должна стремиться к тому, чтобы у ее большинства или, по крайней мере, у господствующего меньшинства, было «сильное эго», как мы неопределенно называем ядро индивидуума. Так вот, всякая культура должна стремиться к формированию такого ядра - достаточно твердого и в то же время достаточно эластичного, чтобы примирять неизбежные в любой человеческой организации противоречия, интегрировать индивидуальные различия...» (С. 173).*



## Рекомендуемые дополнительные источники информации:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.; Воронеж, 1996.
2. Бурменская Г.В., Обухова А.Ф., Подольский А.М. Современная американская психология развития. М., 1986.
3. Выготский А.С. Вопросы детской психологии. СПб., 1997.
4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994.
5. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988. С. 6—65.
6. Процессы психического развития: в поисках новых подходов / Под ред. А.И. Подольского, Я. тер Лаака, П. Хейманса. М., 1994.
7. Рубинштейн С.А. Человек и мир. М., 1997.
8. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
9. Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития.
10. Выготский Л.С. История развития высших психических функций //Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. С. 6-40.
11. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики ребенка // Избр. психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1. С. 114.
12. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики: Учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. - Доп. МО РФ. - М.: Просвещение, 2009. - С. 45-63, 108-118.
13. Борытко Н.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцева, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. - М., "Академия", 2010.- С. 69-74, 169-176.
14. Анциферова А.М. Эпигенетическая концепция развития личности Э. Эриксона // Принцип развития в психологии. М., 1978.
15. Бочаров В.В. Антропология возраста. СПб., 2001.
16. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988. Гл. 1. С. 6-65.
17. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
18. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие / Б.Р. Мандель. - М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2017. - 152 с.
19. Полонский В.М. Народное образование. Педагогика. Рубрикатор / Полонский В.М. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 152 с.
20. Педагогика: Учебное пособие / Кроль В.М., - 2-е изд., испр. и доп. - М.: ИЦ РИОР, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 303 с
21. Кирьякова А.В. Педагогическая аксиология/Кирьякова А.В., Мелекесов Г.А., Мосиенко Л.В., Ольховая Т.А. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 320 с
22. Галагузова М.А. Социальная педагогика/Галагузова М.А., Беляева М.А., Галагузова Ю.Н., Дорохова Т.С., Ларионова И.А., Молчанова Н.В., 2-е изд. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 320 с.
23. Полонский В.М. Тезаурус информационно-поисковый по народному образованию и педагогике / Полонский В.М. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 348 с.
24. Введение в педагогический дискурс: Учебник/Ю.В.Щербинина - М.: Форум,

НИЦ ИНФРА-М, 2015. - 432 с.

25. Капранова В. А. *История педагогики: Учебное пособие / В.А. Капранова. - 4-е изд., испр. - М.: НИЦ ИНФРА-М; Мн.: Нов. знание, 2015. - 240 с.*

26. Шелестова Л. В. *Основы педагогического мастерства и личностного саморазвития: практикум / Шелестова Л.В. - Волгоград:Волгоградский ГАУ, 2015. - 164 с.*

27. *Психология и педагогика: Учебник для студентов вузов / Столяренко А.М., - 3-е изд., доп. - М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2015. - 543 с.*

28. *Сластенин В.А. «Психология и педагогика в 2-х частях. Педагогика. Учебник для академического бакалавриата»/ Издательство: «Юрайт», 2016*

29. *Волков, Б. С. Психология педагогического общения : учебник для бакалавров / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, Е. А. Орлова ; под общ. ред. Б. С. Волкова. - М. : Издательство Юрайт, 2015. - 333 с.*

30. [www.psy.agava.ru](http://www.psy.agava.ru) - психологические страницы и тесты.

31. [www.psyserver.narod.ru/metodik.htm](http://www.psyserver.narod.ru/metodik.htm)

32. [www.psychology.ru](http://www.psychology.ru)

33. [www.vocabulary.ru/dictionary](http://www.vocabulary.ru/dictionary) - национальная психологическая энциклопедия.

34. [www.bookap.by.ru](http://www.bookap.by.ru) - книги по психологии.

35. [www.pedug.ru](http://www.pedug.ru)

36. [www.narcom.ru](http://www.narcom.ru)

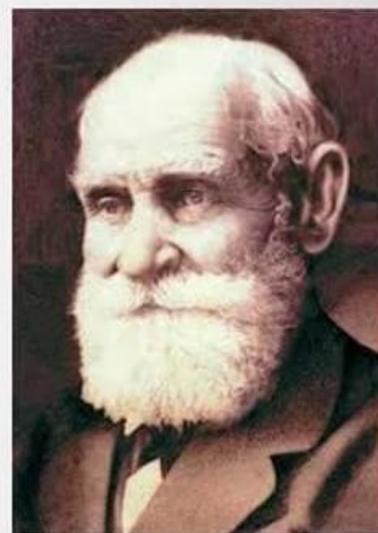
*Периодические издания по психологии:*

37. «Журнал практического психолога», «Психолог в детском саду», «Психолог в школе», «Семейная психология и семейная терапия», «Мир психологии и психология в мире» и др.

### **Тема 3. Психическое развитие ребенка как проблема научения правильному поведению: бихевиоризм о закономерностях детского развития**

## **Бихевиоризм**

- **Бихевиоризм** (англ. behavior — поведение) — направление в психологии, сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды.
- Предмет в Бихевиоризме: Поведение
- Представители Бихевиоризма: Эдуард Торндайк, Павлов Иван Петрович, Джон Бродес Уотсон, Эдуард Чейс Толмен, Беррес Фредерик Скиннер.
- Цель психологии — создание средств для контроля над поведением.
- Все психические явления сводятся к двигательным реакциям организма: мышление отождествляется с речедвигательными актами, эмоции — с изменениями внутри организма и т. д.
- Основной метод бихевиоризма — наблюдение и экспериментальное изучение реакций организма в ответ на воздействия окружающей среды с целью выявления доступных математическому описанию корреляций между этими переменными.



**Павлов**



## **1. Классический бихевиоризм как наука о поведении**

Разочарование в интроспективной теории сознания, успехи эволюционной биологии, попытки использовать объективный метод при изучении поведения животных и человека привели к созданию на рубеже XIX - XX вв. так называемой поведенческой психологии, бихевиоризма - науки о поведении человека, которое (в противовес сознанию) единственно доступно объективному наблюдению и исследованию. Философскую основу этого подхода составила концепция английского философа Дж. Локка. Локк сформулировал представления о сознании ребенка при рождении как *tabula rasa* (чистой доске) и о значимости прижизненного опыта. Обучение признавалось основным способом индивидуального развития, источником всех знаний. Локк выдвинул ряд идей об организации обучения детей на принципах ассоциаций, повторения, одобрения и наказания. Раскрытие конкретных механизмов обучения, анализ различных типов обучения составляют важнейшую задачу ряда психологических теорий, созданных последователями Локка, в первую очередь бихевиоризма и теорий социального научения.

Простейший тип научения, при котором на основе произвольных безусловных рефлексов врожденного характера складывается реактивное поведение, названо классическим обусловливанием. Первым установил такой способ научения русский физиолог И.П. Павлов при исследовании физиологии пищеварения в условиях лабораторного эксперимента. Были созданы специальные условия кормления собаки. В экспериментальных целях звук колокольчика многократно предшествовал появлению пищи. Пища является безусловным стимулом; попадая в рот голодной собаки, она автоматически вызывает слюноотделение - безусловную реакцию или безусловный рефлекс. В результате систематического сочетания (звук колокольчика и получение пищи) ранее нейтральный стимул приобретает условный характер. Теперь звуковой сигнал уже как условный стимул



начинает вызывать слюноотделение - условную реакцию на звук колокольчика. Условный рефлекс как новая форма реагирования на воздействие среды сформировался. И.П. Павлов экспериментально установил несколько принципов классического обусловливания: угасание реакции, генерализация стимула, дифференциация стимулов, обусловливание высших (второго, третьего) порядков. Например, опытным путем доказано, что возможно угасание условного рефлекса, если в течение продолжительного времени звук колокольчика не подкрепляется появлением пищи. Однако после перерыва в опытах новое предъявление стимула вновь вызовет слюноотделение в ответ на звук, т.е. произойдет самопроизвольное восстановление условного рефлекса. Можно добиться выработки условного рефлекса на звук конкретного колокольчика особого тона (дифференциация стимула), а можно выработать реакцию на подобный звук любого колокольчика {генерализация}.

## **2. Бихевиористская теория Дж. Уотсона**

Данные об экспериментальном формировании поведенческих реакций были использованы психологами-бихевиористами. Дж. Б. Уотсон (1878-1958), автор манифеста нового направления «Психология с точки зрения бихевиориста», считал, что психология должна стать точной и достоверной наукой, поэтому необходимо изучать поведение человека, открытое и доступное наблюдению и измерению.

В классическом бихевиоризме схема «стимул - реакция» (S - R) рассматривается как механизм образования новых форм поведения и считается достаточной для описания процесса образования поведенческого акта любой сложности. Главная детерминанта, определяющая направление психического развития ребенка, - это воздействия окружающей среды. Чтобы доказать это положение, Уотсон обратился к изучению поведения младенцев и пришел к выводу, что ребенок может быть рассмотрен как «живой кусочек мяса, способный давать небольшое число простых реакций». Он исходил из

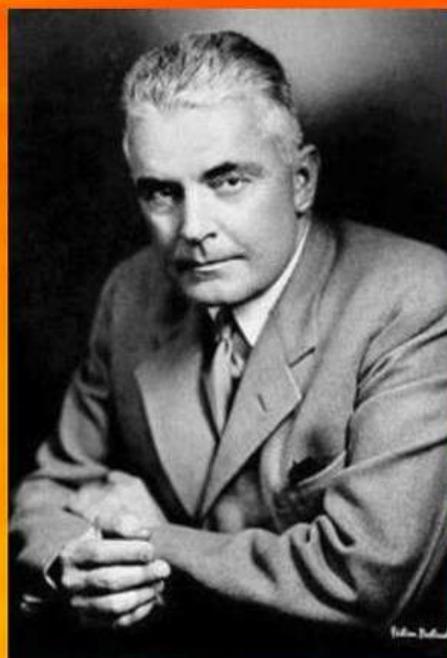
того, что у человеческих детенышей всего три врожденные формы поведения (реакции): гнев (в ситуации ограничения движений новорожденного), страх (при потере опоры или при резком звуке удара молотка по стальному бруску), любовь (проявления удовольствия у ребенка вызываются поглаживаниями, похлопываниями).

## Основные идеи и принципы бихевиоризма в психологии. Бихевиоризм Д. Уотсона

**Цель:** рассмотреть основные идеи и принципы бихевиоризма в психологии.

### **Задачи:**

- Выявить основные предпосылки возникновения бихевиоризма.
- Определить характерные черты небихевиоризма.
- Раскрыть основные идеи и принципы Д. Уотсона.
- Рассмотреть теорию «оперантного бихевиоризма» Б.Скиннера.
- Рассмотреть теорию агрессии и подражания.
- Раскрыть подход А. Бандуры.



Постепенно над этими инстинктивными реакциями надстраиваются условные реакции, и возникает расширяющийся поток поведения. Из всех возможных реакций отбираются и закрепляются те, которые способствуют наилучшей адаптации к условиям жизни. Уотсон экспериментально показал, как на основе безусловного реагирования у ребенка может возникать реакция страха на новый стимул.

Одиннадцатимесячному мальчику, известному в истории психологии под именем «Маленький Альберт», который сначала не испытывал страха перед крысой, стали показывать белую крысу (условный стимул), сопровождая демонстрацию громким ударом в гонг (безусловный стимул) за



его спиной. Несколько повторений громкого звукового сигнала в сочетании с показом крысы привели к тому, что, как только показывали животное, мальчик начинал плакать и стремился скрыться, что свидетельствовало о выработке реакции сильного страха (обусловленной реакции). К тому же реакция страха у Альберта распространилась на множество предметов стимулов, в чем-то сходных с крысой, включая кролика, шубу, вату, белые волосы и бороды. (Такой способ объективного экспериментального подхода к исследованию детской психики, без учета возможных негативных последствий, вызвал широкую критику. Позже были разработаны этические нормы поведения психологических исследований и поставлен вопрос о соблюдении психологом профессиональных этических принципов.) Исходя из результатов экспериментов с младенцами, бихевиористы подчеркивали важность особой организации среды (стимуляции), чтобы контролировать поведение ребенка, предсказывать возможные реакции, вызывать желательные формы поведения и избегать появления и закрепления неподходящих (страхов, капризов, избалованности).

Обратите внимание на образ желательного, «идеального» ребенка, ярко нарисованный Уотсоном: «...Это ребенок, который никогда не плачет, кроме тех случаев, когда испытывает действительную боль, который умеет всецело заниматься работой или игрой, который быстро выучивается самостоятельно преодолевать маленькие трудности, встречаемые им в окружающей среде, а не бежит за помощью к взрослым, который своевременно вырабатывает и закрепляет здоровые навыки для преодоления жизненных невзгод и трудностей, обладает социальными навыками, которые делают для взрослых приятным совместное пребывание с ним, охотно бывает со взрослыми, не претендуя на специальное внимание к нему, ест то, что предложат, отдыхает, когда приходит время, в конце второго года приобретает навыки трехлетнего, ...приходит к подростковому возрасту настолько хорошо подготовленным, ...что юность для него - естественное начало зрелого возраста, и который



наконец в зрелом возрасте оказывается настолько хорошо тренированным в трудовых и социальных навыках, что никакие жизненные препятствия и невзгоды не могут сломать его в борьбе за достижение поставленных целей". Этот ребенок, удобный для взрослых («никогда не плачет», «умеет всецело заниматься», «быстро выучивается», а «не бежит за помощью к взрослым», «своевременно вырабатывает», «не претендуя на специальное внимание к нему»), напоминает собой хорошо отлаженный механизм, в котором не остается места активности, эмоциональности и саморазвитию. Уотсон мечтал о глубокой разработке научного подхода к воспитанию и писал об этом в свойственной ему радикальной манере: «Человечество, несомненно, значительно улучшилось бы, если бы могло приостановить лет на двадцать рождение детей (кроме детей, воспитываемых с экспериментальными целями) и посвятить эти годы интенсивному изучению законов развития детей, а затем на основе приобретенных знаний начать новое воспитание, более научное и более совершенными методами». В работе «Психологический уход за ребенком» Уотсон наметил некоторые условия, которые помогут воспитать физически и психологически здоровых детей. Прежде всего, речь идет о жестком режиме дня, о наличии специальной комнаты для ребенка, в которой его можно было бы оградить от воздействия неподходящих стимулов, а также о дозированной в проявлениях нежности и любви по отношению к ребенку (дабы избежать позиции снисходительности у взрослого и ощущения вседозволенности у детей). Уотсон категорически заявлял о приоритетной силе воздействия окружения на формирование определенной, строго заданной модели поведения у всех людей. Он говорил, что из дюжины нормальных, здоровых младенцев при направленной организации среды можно вырастить кого угодно: или абсолютно одинаковых людей, с одинаковыми вкусами и поведением, или каждого сделать специалистом в отдельной области — врачом, торговцем или вором.

Центральный вывод классического бихевиоризма состоит в следующем: развитие психики происходит при жизни ребенка и зависит в основном от социального окружения. Главное внимание в исследованиях детского развития уделялось изучению условий, способствующих или препятствующих научению, т.е. образованию связей между стимулами и возникающими на их основе реакциями. Среда рассматривалась как непосредственное физическое окружение ребенка, как обстановка, складывающаяся из конкретных жизненных ситуаций; ситуации состоят из наборов различных стимулов, которые, в свою очередь, могут и должны быть разложены на цепочки раздражителей. Внешние, средовые воздействия (наборы стимулов), таким образом, определяют содержание поведения ребенка и характер его развития. Механизм классического обусловливания до настоящего времени считается одним из основных в психическом развитии человека, но действие его ограничено лишь некоторыми, не самыми сложными формами поведения. Классическое обусловливание приводит к формированию респондентного поведения, т.е. к образованию характерных ответных реакций на известный стимул, всегда предшествующий во времени (например, укол иглой — отдергивание руки). Слабость позиции Уотсона в том, что при классическом обусловливании происходит связывание уже имеющихся в репертуаре индивида реакций и новых стимулов. Научение сложным навыкам, требующим активности самого человека (таким, как речь, решение математических задач или игра на музыкальном инструменте), объяснить с точки зрения классического обусловливания весьма затруднительно. Выяснение вопроса о том, как же возникают совершенно новые для индивида формы поведения, потребовало разработки новых моделей научения.

### **3. Оперантное научение**

Экспериментальное исследование условий приобретения действительно нового поведения, а также динамики научения находилось в

центре внимания американского психолога Э. Торндайка. В работах Торндайка изучались преимущественно закономерности решения проблемных ситуаций животными. Животное (кошка, собака, обезьяна) должно было самостоятельно найти выход из специально сконструированного «проблемного ящика» или из лабиринта. Позже в качестве испытуемых в аналогичных опытах участвовали и маленькие дети. При анализе такого сложного спонтанного поведения, каким представляется поиск способа решения лабиринтной задачи или отпираания дверцы (в отличие от ответного, респондентного), трудно выделить стимул, вызывающий определенную реакцию.

## Э. ТОРНДАЙК

(1874 - 1949)



Американский психолог и педагог, специалист в области психологии образования, экспериментальной психологии, методов оценки и измерения. Создатель парадигмы обучения методом проб и ошибок. Чл. Национальной академии наук (1917), президент Американской ассоциации развития науки (1934). Используя подход Моргана, Т. сконструировал "проблемный ящик" для исследования животных в лабораторных условиях. Выполненные эксперименты легли в основание его док. дис. и написанной на ее основе книги "Ум животных" (1898).

По данным Торндайка, первоначально животные совершали множество хаотичных движений - проб и лишь случайно производили нужные, которые приводили к успеху. При последующих попытках выйти из этого же ящика наблюдалось уменьшение числа ошибок, и сокращение количества затраченного времени. Тип научения, когда испытуемый, как правило, неосознанно пробует разные варианты поведения, операнты (от англ. operate - действовать), из которых «отбирается» наиболее подходящий, наиболее

адаптивный, получил название оперантного обусловливания. Метод «проб и ошибок» в решении интеллектуальных задач стал рассматриваться как общая закономерность, характеризующая поведение и животных, и человека. Торндайк сформулировал четыре основных закона научения.

1. Закон повторения (упражнения). Чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем быстрее она закрепляется и тем она прочнее.

2. Закон эффекта (подкрепления). При выучивании реакций закрепляются те из них, которые сопровождаются подкреплением (положительным или отрицательным).

3. Закон готовности. Состояние субъекта (испытываемые им чувства голода, жажды) небезразлично для выработки новых реакций.

4. Закон ассоциативного сдвига (смежности во времени). Нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение. Торндайком были выделены также дополнительные условия успешности научения ребенка - легкость различения стимула и реакции и осознание связи между ними. Оперантное научение происходит при большей активности организма, оно контролируется (определяется) его результатами, последствиями. Общая тенденция такова, что если действия привели к позитивному результату, к успеху, то они будут закреплены и повторены. Лабиринт в опытах Торндайка служил упрощенной моделью окружающей среды. Лабиринтная методика действительно в какой-то мере моделирует отношения организма и среды, но очень узко, односторонне, ограниченно; и переносить закономерности, открытые в рамках этой модели, на социальное поведение человека в сложно организованном обществе чрезвычайно трудно.

#### **4. Радикальный бихевиоризм Б. Скиннера**

Виднейший теоретик строгого бихевиоризма Б.Ф. Скиннер (1904-1990) настаивал на том, что научными методами можно познать все поведение человека, поскольку оно детерминировано объективно (окружающей средой).

Скиннер отвергал понятия скрытых психических процессов, таких, как мотивы, цели, чувства, бессознательные тенденции и пр. Он утверждал, что поведение человека почти всецело формируется его внешним окружением. Такую позицию называют иногда инвайронментализмом (от англ. environment - среда, окружение). «Черный ящик человеческой психики» должен быть, по мнению Скиннера, исключен из эмпирического исследования, усилия должны быть направлены на изучение открытого, доступного непосредственному наблюдению, поведения человека, на установление тех факторов среды, которые, в конечном счете, определяют и контролируют действия человека.



- Теоретики **бихевиоризма** (англ. behavior - поведение) ключевым фактором поведения человека признают **внешнее окружение**, а не его психические процессы.
- Поведение человека есть реакция на стимулы (**похвала, деньги, признание, одобрение, оценки окружающих, наказание**)
- **Наказание** очень действенный стимул, но не желательный, т.к. может вызвать асоциальные действия, например, агрессию.
- Лучшим стимулом является **позитивное подкрепление**.

Скиннер считал, что экспериментальный анализ поведения животных (крыс, голубей) позволит открыть принципы поведения, общие для животных и человека. С опорой на всеобщие закономерности поведения важнейшая практическая психолого-педагогическая задача обучения и воспитания становится решаемой. Манипулируя переменными окружающей среды (т.е.



независимыми переменными), можно прогнозировать и контролировать поведенческие реакции индивида (зависимые переменные).

Скиннер признавал существование двух основных типов поведения: респондентного и оперантного. Однако он полагал, что главное - оперантное поведение, т.е. спонтанные действия, для которых не существует первоначального стимула, поддающегося распознаванию. Для животных и человека важны последствия - события, наступающие в результате поведения. В зависимости от последствий складывается определенная тенденция в отношении такого поведения в будущем. Оперантные реакции постепенно приобретают характер произвольных. По оперантному типу научения происходит формирование множества форм человеческого поведения (умение одеваться, привычка читать книги, сдерживать проявления агрессии, преодолевать застенчивость и т.п.). Реакция, за которой следует позитивный результат, стремится повториться. Так, в большинстве семей можно наблюдать оперантное научение плачу. Крик и плач как безусловные реакции ребенка на физический дискомфорт вызывают у родителей стремление подойти к ребенку, успокоить его, оказать помощь и внимание. Такая забота оказывается мощным позитивным подкреплением для плача ребенка; и плач становится оперантно обусловленным средством контроля за поведением родителей. В то же время вероятность повторения реакции, за которой следует негативный результат или наказание, уменьшается. Если знакомый в ответ на приветствие поджимает губы и делает вид, что нас не замечает, мы скоро перестанем здороваться с ним.

Подкрепление - ключевое понятие концепции Скиннера. Подкрепление усиливает реакцию, увеличивает вероятность ее появления. В бихевиоральном научении признавали два типа подкрепления: первичное (или безусловное - вода, еда, секс) и вторичное (или условное - деньги, внимание со стороны значимого другого, одобрение родителей, сверстников, учителей). По Скиннеру, вторичные подкрепляющие стимулы становятся

подкреплением в результате прошлого опыта, они общие для большинства людей и оказывают сильное влияние на их поведение. Скиннер выделял также подкрепление позитивное и негативное. Позитивное подкрепление усиливает реакцию, сопровождая ее приятными последствиями (пища, внимание). Негативное подкрепление тоже усиливает поведенческую реакцию, но за счет устранения раздражающих стимулов (подросток начинает употреблять ругательные слова и выражения, стремясь избежать насмешек приятелей типа «маменькин сынок, малыш»).

Поведение может контролироваться также с помощью наказания (мать подростка может ударить его по губам за ругательства или лишить карманных денег). Такое последствие призвано прекратить, изжить поведенческую реакцию. Техника наказания в современном обществе применяется чаще всего, но Скиннер стремился доказать, что подобный контроль поведения неэффективен (лишь временно откладывает нежелательное поведение) и, что еще хуже, вызывает негативные побочные эффекты (страх, тревогу, падение самооценки, грубые формы асоциального поведения). Он настаивал на том, что позитивное подкрепление (поощрение желательных образцов) гораздо более надежный метод формирования поведения и у детей, и у взрослых. В случае научения сложному поведению (такому, как навыки письма или межличностного общения или выработка аккуратности) используется метод последовательного приближения, или формирования. Шаг за шагом, ступенька за ступенькой, подкрепление многократно включается при изменении поведения в направлении желаемого. Другой принцип научения — незамедлительность подкрепления. При обучении самостоятельной аккуратной еде ребенка последовательно подкрепляют: хвалят за попытку взять ложку в руку, направить ее в рот, восхищаются его усилиями, подбадривают малыша, хотя на первых порах он и теряет по дороге почти все содержимое. И только в результате



постепенного приближения к нужному результату добиваются от ребенка аккуратности и чистоты одежды и стола.

Скиннер утверждал, что даже вербальное поведение, или устная речь, приобретается через процесс успешного последовательного приближения. Однако многие психологи совершенно не согласны с тем, что язык может быть усвоен таким способом, подчеркивая тем самым столь высокую скорость речевого развития в раннем детстве, которую невозможно объяснить, исходя из принципов оперантного обусловливания. Проблема социализации человека рассмотрена Скиннером в книгах «По ту сторону свободы и достоинства» (1971), «Размышления о бихевиоризме и обществе» (1978). В концепции Скиннера развитие ребенка — это обучение его нормативному поведению в соответствии с направлениями подкрепления. На ранних этапах агентами социализации и источниками подкрепления выступают родители, позже число источников подкрепления расширяется — это и соседи, и школа, и мнение сверстников. Скиннер придерживался мнения, что поведение человека в течение жизни изменяется, и периодически возникают кризисы. Кризисные явления вызываются такими изменениями среды, к которым индивид не имеет адекватного набора поведенческих реакций. В бихевиоризме не стоит проблема возрастной периодизации развития, так как считается, что среда формирует поведение ребенка постоянно, непрерывно и постепенно. Периодизация развития зависит от среды. Не существует единых для всех детей закономерностей развития в данный возрастной период: какова среда, таковы и закономерности развития данного ребенка. Речь может идти только о создании функциональной периодизации, которая позволила бы наметить этапы научения, формирования определенного навыка (этапы развития игры, обучения письму или игре в теннис).

Постоянный опыт научения создает то, что в других психологических школах называют личностью. Личность - это тот опыт, который человек

приобрел в течение жизни. Уникальность человека задается своеобразным сочетанием генетических характеристик и индивидуальным репертуаром научения. Психическое развитие, таким образом, отождествляется с научением, т.е. с любым приобретением знаний, умений, навыков - и в условиях специального обучения, и возникающих стихийно. Человек таков, каким он научился быть.

Тип	Определение	Эффект	Пример
Положительное подкрепление	Приятный стимул, следующий за желательной формой поведения	Увеличивает вероятность желательной формы поведения	Высокая оценка на экзамене
Отрицательное подкрепление	Прекращение воздействия неприятного стимула вслед за желательной формой поведения	Увеличивает вероятность желательной формы поведения	Разрешение ребенку пойти погулять после того, как он прекратил истерику
Положительное наказание	Воздействие неприятного стимула вслед за нежелательной формой поведения	Уменьшает вероятность нежелательной формы поведения	Низкая оценка на экзамене
Отрицательное наказание	Прекращение воздействия приятного стимула вслед за нежелательной формой поведения	Уменьшает вероятность нежелательной формы поведения	Запрещение смотреть телевизор ребенку, который плохо себя ведет

Идеи Скиннера нашли достаточно широкое практическое применение. Стратегия успешного последовательного приближения и техники позитивного подкрепления составили основу методов модификации поведения индивида, бихевиорального тренинга. Среди конкретных областей их приложения - преодоление разнообразных страхов, тревожных и навязчивых состояний, перестройка деструктивного поведения, обучение навыкам общения, тренировка уверенности в себе, тренинг с биологической обратной связью в лечении тревоги, мигрени, мышечного напряжения и гипертензии. Применяются оперантные методики и к детям дошкольного возраста, и к пациентам психиатрических клиник, и к заключенным в тюрьмах. Широкую известность получили методики «жетонного вознаграждения», сенсibilизации и десенсibilизации, «выключенного времени», или «тайм-аута». Программированное обучение с использованием

компьютера строится во многом на принципах, разработанных Скиннером. Многие специалисты признают эффективность «технологии строительства поведения», но подчеркивают при этом механистичность метода, авторитарные тенденции руководителя и игнорирование внутренних факторов развития (интересов, чувств, мыслей человека) и предостерегают от чрезмерно широкого применения этого метода.



### *Контрольные вопросы*

- 1. Каковы закономерности формирования новых форм поведения (с позиции классического бихевиоризма)?*
- 2. Каково соотношение биогенетических и бихевиористских идей в психологии?*
- 3. Сравните обучение по законам классического обусловливания и оперантного научения.*
- 4. Приведите примеры разных видов подкрепления нормативного поведения ребенка и взрослого.*
- 5. Как решается проблема возрастной периодизации развития в поведенческой психологии?*
- 6. Что такое модификация поведения?*
- 7. В чем специфика бихевиорального подхода к проблеме социализации детей?*



*Прочитайте отрывок из статьи Дж. Уотсона «Бихевиоризм», выделите в тексте специфические для бихевиоризма понятия, ключевые*



*положения, характерные для этого подхода, обращая внимание на их формулировки.*

*«Другими словами, бихевиоризм полагает стать лабораторией общества. Обстоятельство, затрудняющее работу бихевиориста, заключается в том, что стимулы, первоначально не вызывавшие какой-либо реакции, могут впоследствии вызвать ее. Мы называем это процессом обусловливания (раньше это называли образованием привычек). Эта трудность заставила бихевиориста прибегнуть к генетическому методу. У новорожденного ребенка он наблюдает так называемую физиологическую систему рефлексов, или, лучше, врожденных реакций. Беря за основу весь инвентарь безусловных, незаученных реакций, он пытается превратить их в условные. При этом обнаруживается, что число сложных незаученных реакций, появляющихся при рождении или вскоре после него, относительно невелико. Это приводит к необходимости совершенно отвергнуть теорию инстинкта. Большинство сложных реакций, которые старые психологи называли инстинктами, например, ползание, лазание, опрятность, драка (можно составить длинный перечень их), в настоящее время считаются надстроенными или условными. Другими словами, бихевиорист не находит больше данных, которые подтверждали бы существование наследственных форм поведения, а также существование наследственных специальных способностей (музыкальных, художественных и т.д.). Он считает, что при наличии сравнительно немногочисленных врожденных реакций, которые приблизительно одинаковы у всех детей, и при условии овладения внешней и внутренней средой возможно направить формирование любого ребенка по строго определенному пути» (Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х годов - середина 30-х годов XX в.).*



## Рекомендуемые дополнительные источники информации:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.; Воронеж, 1996.
2. Бурменская Г.В., Обухова А.Ф., Подольский А.М. Современная американская психология развития. М., 1986.
3. Выготский А.С. Вопросы детской психологии. СПб., 1997.
4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994.
5. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988. С. 6—65.
6. Процессы психического развития: в поисках новых подходов / Под ред. А.И. Подольского, Я. тер Лаака, П. Хейманса. М., 1994.
7. Рубинштейн С.А. Человек и мир. М., 1997.
8. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
9. Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития.
10. Выготский Л.С. История развития высших психических функций //Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. С. 6-40.
11. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики ребенка // Избр. психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1. С. 114.
12. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики: Учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. - Доп. МО РФ. - М.: Просвещение, 2009. - С. 45-63, 108-118.
13. Борытко Н.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцева, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. - М., "Академия", 2010.- С. 69-74, 169-176.
14. Анциферова А.М. Эпигенетическая концепция развития личности Э. Эриксона // Принцип развития в психологии. М., 1978.
15. Бочаров В.В. Антропология возраста. СПб., 2001.
16. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988. Гл. 1. С. 6-65.
17. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
18. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие / Б.Р. Мандель. - М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2017. - 152 с.
19. Полонский В. М. Народное образование. Педагогика. Рубрикатор / Полонский В.М. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 152 с.
20. Педагогика: Учебное пособие / Кроль В.М., - 2-е изд., испр. и доп. - М.: ИЦ РИОР, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 303 с
21. Кирьякова А. В. Педагогическая аксиология/Кирьякова А.В., Мелекесов Г.А., Мосиенко Л.В., Ольховая Т.А. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 320 с
22. Галагузова М. А. Социальная педагогика/Галагузова М.А., Беляева М.А.,
23. Линде Н.А. Психотерапия в социальной работе. М., 1992.
24. Рудестам К. Групповая психотерапия. М., 1993.
25. 4. Хмяляйнен Ю. Воспитание родителей. М., 1993.
26. Психология и педагогика: Учебник для студентов вузов / Столяренко А.М., - 3-е изд., доп. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. - 543 с.

27. Слостенин В.А. *«Психология и педагогика в 2-х частях. Педагогика. Учебник для академического бакалавриата»*/ Издательство: «Юрайт», 2016

28. Волков, Б. С. *Психология педагогического общения : учебник для бакалавров / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, Е. А. Орлова ; под общ. ред. Б. С. Волкова. - М. : Издательство Юрайт, 2015. - 333 с.*

29. [www.psy.agava.ru](http://www.psy.agava.ru) - психологические страницы и тесты.

30. [www.psyserver.narod.ru/metodik.htm](http://www.psyserver.narod.ru/metodik.htm)

31. [www.psychology.ru](http://www.psychology.ru)

32. [www.vocabulary.ru/dictionary](http://www.vocabulary.ru/dictionary) - национальная психологическая энциклопедия.

33. [www.bookap.by.ru](http://www.bookap.by.ru) - книги по психологии.

34. [www.nedug.ru](http://www.nedug.ru)

35. [www.narcom.ru](http://www.narcom.ru)

*Периодические издания по психологии:*

36. «Журнал практического психолога», «Психолог в детском саду», «Психолог в школе», «Семейная психология и семейная терапия», «Мир психологии и психология в мире» и др.

## ***Раздел 2. Онтогенетическое психическое развитие человека - возрастные ступени: от младшего школьного возраста до юности.***



### ***Тема 4. Младший школьный возраст***

#### **1. Социальная ситуация развития и психологическая готовность к школьному обучению**

Поступление в школу подводит итог дошкольному детству и становится стартовой площадкой младшего школьного возраста (6 - 7 – 10 - 11 лет). Младший школьный возраст — очень ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень



интеллекта и личности, желание и умение учиться, уверенность в своих силах. Изменение социальной ситуации развития состоит в выходе ребенка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. Особое значение имеет выделение особого типа отношений со взрослым, опосредованных задачей («ребенок - взрослый - задача»).

Учитель - это взрослый, социальная роль которого связана с предъявлением детям важных, равных и обязательных для выполнения требований, с оценкой качества учебной работы. Школьный учитель выступает как представитель общества, носитель социальных образцов. Постепенно на протяжении младшего школьного возраста ребенок открывает и осваивает ситуацию всеобщего равенства перед законами наук - математики, орфографии, орфоэпии. Новое положение ребенка в обществе, позиция ученика характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно значимая, общественно контролируемая деятельность - учебная, он должен подчиняться системе ее правил и нести ответственность за их нарушение.

Согласно концепции Э. Эриксона, в период от 6 до 12 лет происходит приобщение ребенка к трудовой жизни общества, вырабатывается трудолюбие и вкус к работе. Позитивный исход этой стадии приносит ребенку ощущение собственной компетентности, способности действовать наравне с другими людьми; неблагоприятный результат стадии - комплекс неполноценности. Прилежность, дисциплинированность ребенка, принятие им правил школьной жизни, успешность или не успешность учебы сказывается на всей системе его отношений и со взрослыми, включая родителей, и со сверстниками. Проблема психологической готовности к школьному обучению. Существующая школа с ее классно-урочной системой и действующими программами требует от ребенка определенного уровня функциональной готовности. «Школьной зрелостью» считают обычно достижение такой ступени нервно-психического развития, когда ребенок

становится способен принимать участие в школьном обучении в коллективе сверстников без ущерба для своего физического и психического здоровья; подразумевается также овладение умениями, знаниями, навыками, способностями, мотивами и другими поведенческими характеристиками, необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы. В отечественной психологии у истоков исследования проблемы готовности к школьному обучению стояли Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. Психологическая готовность к школьному обучению рассматривается как многокомпонентное образование. Хотя единого мнения по поводу состава и уровня развития отдельных его составляющих не существует, обычно выделяют следующие компоненты:

#### 1. Личностная готовность.

✚ Уровень развития аффективно-потребностной (мотивационной) сферы. Наличие познавательных интересов. Стремление занять свое особое место в системе социальных отношений, выполнять важную, оцениваемую деятельность - быть школьником.

✚ «Внутренняя позиция школьника» как показатель готовности ребенка к школьному обучению - психологическое новообразование, которое представляет собой сплав познавательной потребности ребенка и потребности занять более взрослую социальную позицию.

✚ Развитие произвольной сферы: произвольного внимания, произвольной памяти, умения действовать по образцу, по правилу, по принятому намерению.

#### 2. Интеллектуальная готовность.

✚ Ориентировка в окружающем, запас знаний.

✚ Уровень развития восприятия и наглядно - образного мышления. Уровень обобщения - умение обобщать и дифференцировать предметы и явления.

✚ Развитие речевой сферы (в том числе фонематического слуха).

### 3. Двигательная готовность.

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

### 4. Уровень развития предпосылок учебной деятельности:

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

У ребенка-дошкольника нет и не может быть собственно школьных качеств, они складываются в той деятельности, для которой они необходимы. Готовность к школьному обучению - это владение предпосылками к последующему усвоению качеств школьника. Ведущей среди них является мотивационная, социальная зрелость ребенка. В случае слабой подготовки ребенка к школе обычно проявляется отставание во всех сферах, но при создании коррекционно-развивающих программ особое внимание отводится преодолению неразвитости аффективно-потребностной сферы, узости познавательных интересов. Психологическую готовность отличают от педагогической подготовленности, когда акцент ставится на наличие у ребенка определенных знаний и умений (выполнение заданий на прямой и обратный счет, на состав числа, узнавание печатных букв, или чтение, копирование букв или узора, пересказ текста или чтение стихотворения и др.).

Не может быть создан единственный тест, измеряющий готовность к школе; разработаны комплексы методик для разных целей. Для ориентировки и выявления детей «группы риска» при массовом обследовании проводится экспресс-диагностика школьной готовности (используются специализированные методики диагностики школьной зрелости, например тест Керна-Йирасека). Индивидуальная, более



углубленная диагностика необходима для выработки рекомендаций родителям, составления развивающей программы развития в оставшееся до школы время. Мы представили традиционную позицию относительно школьной зрелости: есть школа с ее требованиями, и чтобы быть готовым к этой школе, ребенок должен иметь набор определенных качеств.

Соответствовать показателям нелегко: одни дети «не дозрели» - встает задача их подтягивания, другие опережают средние нормативы — часто это также рассматривается как их недостаток. В принципе, речь должна идти о том, что именно школа должна быть готова принимать самых разных детей такими, какие они есть; понимать их и помогать их личностному росту.

## **2. Адаптация к школе**

При поступлении в школу условия жизни ребенка ужесточаются. С первых дней в роли ученика он встречается с многочисленными трудностями, которые должен преодолеть: это освоение нового школьного пространства; выработка нового режима дня; вхождение в новый, нередко первый, коллектив сверстников (школьный класс); принятие множества ограничений и установок, регламентирующих поведение; установление взаимоотношений с учителем; построение новой гармонии отношений в домашней, семейной ситуации. Вместе с тем школьник получает и новые права: право на уважительное отношение взрослых к своим учебным занятиям, на рабочее место, учебные принадлежности. Период освоения, принятия учебной ситуации при благоприятных условиях длится около 2 месяцев (всю первую четверть, а иногда и весь первый год). Любящие и заботливые родители, опираясь на высоко ценимую ребенком возможность «быть школьником», должны помочь ему освоить совокупность требований школьной ситуации и учебной деятельности:

✚ Нельзя «бросить» ребенка в этой трудной ситуации, рассчитывая, что он полностью самостоятельно с ней справится, но вредна и другая крайность - перехватывание, удушение инициативы ребенка.

+ Родительская поддержка может быть оказана в форме повышенного интереса к тонкостям школьных заповедей, в придании сбору портфеля, подготовке к следующему школьному дню статуса ритуала.

+ «Вспышка конформизма», стремление выполнить все в точности, «как сказала учительница», связана как раз с особой ценностью правил и норм для новоиспеченного школьника и должна быть принята с пониманием.

+ Сетования и опасения по поводу несовершенства учителей и школьных программ следует отложить до лучших времен.

+ Нужно обратить внимание на характер тех ценностей, тревог и эмоциональных акцентов, которые транслируются ребенку в свободном общении: «Тебя сегодня не ругали?» - ценность послушания, «А кто еще в классе получил пятерку?» - ценность престижа, «Из окон не дует?» - бытовые ценности и др.

### **3. Ведущая деятельность младшего школьника**

Младший школьник активно включен в разные виды деятельности - игровую, трудовую, занятия спортом и искусством. Однако ведущее значение в младшем школьном возрасте приобретает учение. Учебная деятельность не сводится к посещению учебного заведения или приобретению знаний как таковых. Знания могут быть побочным продуктом игры, отдыха или труда.

Учебная деятельность - это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством. Только тогда, когда ставится специальная сознательная цель научиться чему-то новому, чего раньше не знал или не умел, можно говорить об особом виде деятельности - учении. Предмет деятельности учения - знания и действия как элементы культуры, науки, существующие сначала объективно, экстерииоризованно по отношению к учащемуся. После учения эти знания становятся его достоянием, происходит, таким образом, преобразование

самого субъекта деятельности. Продуктом, результатом деятельности учения являются изменения самого учащегося.

Учебная деятельность - это деятельность саморазвития, самоизменения (в уровне знаний, умений, навыков, в уровне общего и умственного развития).

Ведущая роль учебной деятельности выражается в том, что она опосредует всю систему отношений ребенка с обществом (она общественна по смыслу, по содержанию и по форме организации), в ней формируются не только отдельные психические качества, но и личность младшего школьника в целом. Учебная деятельность сложна по структуре и к началу школьного обучения только начинает складываться. При традиционной системе обучения вопросам становления деятельности учения, как правило, не уделяется должного внимания. Формирование учения - процесс длительный, сложный, требует усилий и руководства со стороны взрослых — педагогов и родителей.

Структура учебной деятельности включает:

-  мотивы;
-  учебные задачи;
-  учебные действия;
-  действия контроля;
-  действия оценки.

Мотивы учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Для осуществления деятельности необходима сформированность мотивационной сферы; как правило, это система разнообразных потребностей, мотивов, целей, интересов. Ребенок часто приходит в школу с мотивом «стать школьником», получить новый, более взрослый статус. И на первых порах мотивирующая сила этой тенденции может быть поразительно сильна.

Мальчик, семи лет, энергичный, подвижный, непоседливый, левша. Предвидя трудности с освоением письма, с мелкой моторикой, его мать в



течение летних месяцев всевозможными способами пытается привлечь его к рисованию, раскрашиванию, лепке. Однако продолжительность занятий оказывается очень невелика, десять-пятнадцать минут, и ребенок находит для себя более увлекательное дело. «Как же он сможет работать на уроке», — сокрушенно думает мать. И вот приходит сентябрь. Первый день три урока, а уже со следующего четыре или пять. Ежедневно домашнее задание еще на два-три часа. И поразительно терпение новоиспеченного школьника, стремление выполнить все, что задано. (А в короткие перерывы между домашними заданиями он буквально бросается к своим игрушкам, солдатикам и машинкам, ранее уже заброшенным.) Однако через некоторое время позиция школьника становится привычной; указанный мотив постепенно теряет побуждающее значение.

К категории так называемых внешних мотивов (лежащих за пределами учебного процесса и связанных лишь с его результатом) относятся социальные мотивы. Социальные мотивы отвечают потребностям ребенка в общении с другими людьми, в их одобрении, в занятии определенного места в системе общественных отношений. Различают широкие социальные мотивы (учиться, чтобы быть культурным, развитым; занять достойное место после окончания школы, найти хорошую высокооплачиваемую работу; мотивы долга и ответственности) и узколичностные, в том числе позиционные (избежать двойки, соответствовать ожиданиям родителей, снизить тревожность, быть лучшим учеником в классе, «пятерочником»).

Широкие социальные мотивы в младшем школьном возрасте чаще относятся к категории знаемых, понимаемых (по А.Н. Леонтьеву). Реально действующими же чаще являются узкие социальные мотивы. Ориентация только на результат (на похвалу, отметку) сужает содержание учения, порождает школьную систему принуждения. Например, чтобы получить хорошую оценку (избежать двойки), можно установить приятельские отношения с соседом по парте, чтобы тот дал списать на контрольной.



Для эффективной организации обучения важно, чтобы мотив имел внутренний характер, т.е. чтобы содержание деятельности и мотив соответствовали бы друг другу. Такова, например, учебно-познавательная мотивация, отвечающая познавательной потребности, потребности в интеллектуальной активности («хочу все знать», «люблю узнавать интересное»).

По мнению В.В. Давыдова, учебная деятельность имеет специфическое содержание - это развитые формы человеческого сознания (научного, художественного, нравственного). Предметы науки и культуры - теоретические, абстрактные и требуют особого к себе отношения. Именно теоретическое отношение к действительности - проникновение во внутреннюю сущность вещей и адекватные этому способы ориентации (направленность на овладение новыми способами действий, новыми способами преобразования изучаемого объекта) - важнейшая, специфическая потребность и мотив учебной деятельности.

Познавательные интересы выражены у детей в весьма различной степени. Но, как правило, мотивы познания не занимают ведущего места у младших школьников. Возникновение и поддержание познавательного интереса в младших классах традиционно связывается с игровыми и эмоциональными приемами организации занятия, приданием занимательности материалу, подлежащему усвоению, и т.д. Опираясь на эти способы, отталкиваясь от них, необходимо формировать внутреннюю познавательную мотивацию, теоретический интерес (например, найти общий способ решения всех задач данного типа).

Также важно обратить внимание ребенка на процесс самоизменения, выделить феномен роста собственных возможностей и придать ему ценность, повернуть школьника к оценке самого себя. Особенности познавательных интересов и мотивов, возрастная динамика мотивационной сферы не являются раз и навсегда данными и неизбежно присущими школьникам на



том или ином возрастном этапе. Использование современных методов обучения и воспитания позволяет углубить, скорректировать или даже преобразовать тип отношения к учению, сформировать положительную устойчивую мотивацию к учебной деятельности.

*Учебная задача* - ясное представление о том, что предстоит освоить, чем предстоит овладеть. В отличие от конкретно - практического задания (например, решить примеры на сложение двух чисел) учебная задача носит более общий характер (научиться сложению с переходом через десяток). Без специального обращения внимания на разницу задания и учебной задачи многие ученики, вплоть до старших классов, не выделяют учебную задачу осознанно. Об этом свидетельствует такой распространенный способ выполнения домашних заданий: сначала письменный русский, т.е. выполнение упражнения с заданием «вставить пропущенные буквы».

Переписал, вставил, а уже потом, на закуску, прочитал правило, которое оказывается зазубренным, заученным лишь формально. Собственно учебная задача предполагает овладение общим способом решения целого класса частных практических заданий. Способы обучения школьника самостоятельному выделению учебной задачи: вопросы о том, чему научились на уроке; разъяснение смысла выполнения отдельных упражнений (зачем оно нужно); сравнение заданий разного типа на одно и то же правило; использование приема перспективы (планирование продвижения по темам) и ретроспективы (сравнение новых умений и способностей с тем уровнем, что был раньше). Учебные действия - это приемы учебной работы. Одни из них имеют общий характер, применяются при изучении различных учебных предметов (таковы приемы заучивания - от буквального, механического до сложных форм опосредствованного запоминания). Другие - предметно - специфичны (звуко-буквенный анализ). Введение учителем новых, более прогрессивных приемов учебной работы, связанных с логической обработкой материала, имеет важное значение.

*Действия контроля* (указание на правильность выполнения) и *самоконтроля* (действия сличения, соотнесения собственных действий с образцом, который дает учитель). Различают разные виды контроля - по конечному продукту; пооперационный, пошаговый, текущий; перспективный, планирующий. Основное направление развития контрольной части деятельности связано с постепенной передачей самому учащемуся функций контроля во все более расширяющейся сфере.

*Действия оценки и самооценки* связаны с определением того, достигнут ли результат, насколько успешно выполнена учебная задача. Подведение итогов изученного необходимо организовать так, чтобы учащиеся испытали чувство эмоционального удовлетворения, радость преодоления трудностей и познания нового. Обычно функция оценивания выполняется учителем - в развернутой словесной форме или в виде отметки, но для возникновения умения самостоятельно оценивать свою работу полезно использовать различные формы самоконтроля (составление схемы пройденного материала; формулирование вопросов для проверки уровня усвоения; обзорные доклады по отдельным аспектам темы и др.). Самооценка как неотъемлемая часть деятельности учения необходима для формирования рефлексии. Выполнение действий самооценки имеет регулятивное ретроспективное (хорошо или плохо я сделал?) и прогностическое значение (смогу ли я справиться с этой задачей?).

Центральная задача младшей школы - формирование «умения учиться». Только сформированность всех компонентов учебной деятельности и самостоятельное ее выполнение может быть залогом того, что учение выполнит свою функцию ведущей деятельности.

Полноценная учебная деятельность включает умения:

-  выделять и удерживать учебную задачу;
-  самостоятельно находить и усваивать общие способы решения задач;

- + адекватно оценивать и контролировать себя и свою деятельность;
- + владеть рефлексией и саморегуляцией деятельности;
- + использовать законы логического мышления;
- + владеть и пользоваться разными формами обобщения, в том числе теоретическими;
- + уметь участвовать в коллективно распределенных видах деятельности;
- + иметь высокий уровень самостоятельной творческой активности.

Но в традиционной школьной практике на передний план обычно выступают проблемы обучения ребенка практическим умениям и навыкам чтения, письма и счета, а формирование отдельных компонентов собственно учебной деятельности происходит стихийно, неосознанно, как некоего побочного продукта, на основе интуитивного обобщения множества успешных и неуспешных учебных ситуаций. В 60—80-х гг. XX в. под общим руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова разработана концепция развивающего обучения школьников, альтернативная традиционному иллюстративно-объяснительному подходу. В системе развивающего обучения главная цель — развитие ученика как субъекта учения, умеющего и желающего учиться. Для ее достижения постулируется необходимость кардинального изменения содержания образования, основу которого должна составить система научных понятий. А это, в свою очередь, влечет за собой смену методов обучения: учебная задача формулируется как поисково-исследовательская, изменяется тип учебной активности учащегося, характер взаимодействия между учителем и учеником и взаимоотношений между учащимися. Подчеркивается, что развивающее обучение не может быть заимствовано в виде элементов, ибо это целостная система. Развивающее обучение предъявляет довольно высокие требования к уровню профессиональной подготовки учителя.



Обсуждаются и экспериментально исследуются вопросы о соответствии содержания обучения возрастным особенностям учащихся, посильности нагрузки. Еще более актуальная проблема — детальное изучение свойств и механизмов, характеризующих школьника как субъекта учения. Речь идет не об объеме полученных знаний, умений и навыков (даже если они более значительны, чем при традиционной системе обучения), а об изменениях интеллекта, способностей, эмоционально-волевой сферы, ценностных ориентаций, которые и рассматриваются как важнейший специфический результат развивающего обучения. Для развивающего образования важно научить детей переживать собственные вопросы и затруднения как повод для обращения к себе и своим возможностям, как потенциальные точки роста новой мысли, нового способа действия в сотрудничестве со взрослым. Субъект целостной учебной деятельности владеет такими действиями: спонтанная постановка учебной проблемы, в частности путем преобразования конкретно - практической задачи в теоретическую; проблематизация и переконструирование общего способа решения задачи там, где он утрачивает свою «разрешающую силу» (а не просто отказ от старого и последующий выбор нового способа решения, который уже задан через готовый образец); различные виды инициативных актов в учебном сотрудничестве и др. Все эти действия придают учебной деятельности самоустремленный характер, а субъект учебной деятельности приобретает такие атрибутивные характеристики, как самостоятельность, инициативность, сознательность и др. Важное практическое значение имеет проблема психогенной школьной дезадаптации. Варианты нарушений школьной успеваемости и дисциплины, самочувствия в школьной ситуации весьма многочисленны. В ряды неуспевающих попадают по самым разным причинам: это и педагогическая запущенность, и задержка психического развития, и умственная отсталость, и локальные поражения центральной

нервной системы, и интеллектуальная пассивность, и плохое соматическое здоровье.

Трудности в учебе могут быть вызваны:

- ✚ несформированностью необходимых элементов учебной деятельности (позиции школьника, познавательной мотивации, подходящих учебных действий и т.д.);

- ✚ недостаточным развитием произвольности, низким уровнем памяти, внимания, зависимостью от взрослых;

- ✚ неумением или невозможностью приспособиться к темпу школьной жизни, личностными нарушениями, направленностью на другие, внешкольные интересы.

Установление истинных причин школьной дезадаптации, плохой успеваемости и поведения - важнейшая задача школьного психолога.

Общение в школе. Вступление в классный коллектив имеет существенное значение для развития социальных чувств и личности младшего школьника. Межличностное взаимодействие с одноклассниками и учителями, занятие определенного места в системе отношений сверстников обеспечивает практическое овладение школьником нормами и правилами общественного поведения. Младший школьник активно осваивает навыки общения, умения завязывать и поддерживать дружеские контакты. На протяжении младшей школы отношения со сверстниками существенно изменяются. В первом классе восприятие школьника, как правило, опосредовано отношением к нему учителя и уровнем успеваемости, а выбор друга определяется внешними обстоятельствами (оказался рядом за одной партой, живут поблизости). Постепенно, к 10-11 годам, приобретают значимость личностные качества учащегося (внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность), его организаторские способности.



Особенности построения учебного процесса оказывают существенное влияние на формирование ученических коллективов и развитие личности учащихся. Классы развивающего обучения в целом более сплоченные, в значительно меньшей степени разделены на изолированные группировки. В них ярче проявляется ориентация межличностных отношений на совместную учебную деятельность, преимущества которой ученики видят в том, что она расширяет их познавательные возможности. Характерно, что в классах традиционного обучения ученики, отдающие предпочтение совместному учению, либо никак не мотивируют свой выбор, либо обосновывают его возможностями эмоциональных контактов («вместе учиться веселее»).

Тип формирования учебной деятельности оказывает заметное влияние и на индивидуально - психологические особенности личности младших школьников. В развивающих классах у значительно большего числа учащихся отмечена личностная рефлексия, эмоциональная устойчивость (у них намного ниже общая тревожность). Для них менее характерны проявления агрессивности в межличностных отношениях и демонстративное поведение, они свободнее вступают в общение.

#### **4. Основные психологические новообразования младшего школьника**

В младшем школьном возрасте у ребенка возникает множество позитивных изменений и преобразований. Это сензитивный период для формирования познавательного отношения к миру, навыков учебной деятельности, организованности и саморегуляции. Познавательное развитие. В процессе школьного обучения качественно изменяются, перестраиваются все сферы развития ребенка. Начинается эта перестройка с интенсивного развития интеллектуальной сферы. Основное направление развития мышления в школьном возрасте - переход от конкретно-образного к словесно-логическому и рассуждающему мышлению. Согласно положениям Л.С. Выготского о системном характере развития высших психических



функций, в младшем школьном возрасте «системообразующей» функцией является мышление, и это сказывается на других психических функциях, которые интеллектуализируются, осознаются и становятся произвольными. В отличие от ребенка-дошкольника, при решении задач опирающегося на стихийно сложившиеся представления о чувственно воспринимаемых свойствах вещей или на усвоенные в общении со взрослыми «житейские понятия», школьнику приходится учитывать такие свойства вещей, которые отражаются и фиксируются в форме подлинно научных понятий. Но уровень усвоения этих понятий может существенно различаться в зависимости от организации обучения. Складывающееся мышление может быть эмпирическим, абстрактно-ассоциативным, сводящимся к оперированию заранее заданными признаками предмета (как правило, при традиционном обучении). В системе развивающего обучения ставится задача выработки так называемого содержательно - теоретического мышления, позволяющего ученику понять внутреннюю сущность изучаемого предмета, закономерности его функционирования и преобразования.

Интеллектуальная рефлексия (способность к осознанию содержания своих действий и их оснований) является новообразованием, знаменующим начало развития теоретического мышления у младших школьников. Теоретическое мышление обнаруживается в ситуации, требующей не столько применения правила, сколько его открытия, конструирования. В процессе обучения изменяются и другие познавательные процессы — внимание, восприятие, память. На первом плане - формирование произвольности этих психических функций, что может происходить либо стихийно, в виде стереотипного приспособления к условиям деятельности учения, либо целенаправленно, как интериоризация особых действий контроля. С первых дней школьного обучения предъявляются чрезвычайно высокие требования к вниманию, особенно с точки зрения его произвольности, управляемости. Ребенок по указанию учителя должен направлять и удерживать внимание на

таких предметах, которые не обладают чертами непосредственной привлекательности или необычности. Направление развития внимания в младшей школе: от концентрации внимания в условиях, созданных учителем, к самоорганизации внимания, распределению и переключению его динамики в пределах задания и всего рабочего дня. Восприятие из процесса узнавания, различения, опирающегося на очевидные признаки, становится деятельностью наблюдения. Наблюдение сначала осуществляется под руководством учителя, который ставит задачу обследования предметов или явлений, знакомит учеников с правилами восприятия, обращает внимание на главные и второстепенные признаки, обучает способам регистрации результатов наблюдений (в виде записей, рисунка, схемы). Восприятие становится синтезирующим и устанавливающим связи, преднамеренным, целенаправленным наблюдением за объектом. Память приобретает осмысленный характер, если опирается на приемы логической обработки материала. Важно донести до ребенка идею необходимости активной работы с запоминаемым материалом и его определенной организации. Необходимо научить ребенка выделять мнемическую задачу и вооружить его приемами запоминания. Среди них:

- ✚ преднамеренное заучивание;

- ✚ приемы активной мыслительной обработки материала (смысловая группировка - выделение в тексте смысловых кусков, частей, их обозначение, составление плана; поиск смысловых опорных пунктов - ключевых слов для данного отрывка текста, суженных названий; составление плана, классификация, схематизация, мнемотехнические приемы и др.);

- ✚ повторное чтение как способ мыслительной обработки материала (в отличие от зубрежки), предполагающее постановку различающихся задач при последующем чтении. По мере усвоения и отработки навыка чтения необходимо научить разным типам чтения как учебному действию: чтению просмотровому, изучающему, запоминающему, контрольному. Сторонники



концепции «развивающего обучения» критикуют традиционную систему обучения за то, что она провоцирует выработку своеобразного типа специфически «школьной памяти», опирающейся на заучивание формы изложения учебного материала и характеризующейся крайне ограниченными возможностями его произвольного избирательного воспроизведения. На основе теоретического мышления формируется новый тип подлинно произвольной памяти, обеспечивающей осмысленное усвоение сложного учебного материала. Развитие личности в младшем школьном возрасте. В возрасте 7-11 лет активно развивается мотивационно-потребностная сфера и самосознание ребенка.

Одними из важнейших становятся стремление к самоутверждению и притязание на признание со стороны учителей, родителей и сверстников, в первую очередь связанное с учебной деятельностью, с ее успешностью. Учебная деятельность требует от детей ответственности и способствует ее формированию как черты личности.

В условиях развивающего обучения учебный познавательный интерес становится действенным. Все большее значение приобретает содержательная оценка способов и результатов учебной деятельности со стороны учителя, соучеников, а к концу младшего школьного возраста и самооценка. В этом возрасте развивается самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей («могу или не могу решить эту задачу?», «чего мне не хватает для ее решения?»), внутренний план действий (умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата), произвольность, самоконтроль. Ребенок овладевает своим поведением. Он более точно и дифференцированно понимает нормы поведения дома и в общественных местах, улавливает характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, начинает более сдержанно выражать свои эмоции, особенно негативные. Нормы поведения превращаются во внутренние требования к себе, что порождает переживания

мук совести. Развиваются высшие чувства: эстетические, моральные, нравственные (чувство товарищества, сочувствия, негодования от ощущения несправедливости). Тем не менее, для младшего школьника неустойчивость нравственного облика, непостоянство переживаний и отношений вполне характерны. В зависимости от организации и содержания ведущей учебной деятельности уровень самих новообразований младшего школьника может существенно различаться. Мы уже отмечали, что мышление может быть теоретическим или эмпирическим, как и рефлексия -содержательной или формальной, а планирование — по существенным признакам или по частичным основаниям.

### **5. Кризис отрочества (предподростковый)**

В психологической науке существует несколько принципиальных позиций рассмотрения периода 9-11 лет. Некоторые исследователи считают этот возраст началом стабильного подросткового периода (Л.С. Выготский), другие - частью критического (в целом) подросткового возраста (Л.И. Божович и др.) или окончанием детского возраста, латентной стадией (З. Фрейд). В периодизации Д.Б. Эльконина этот период рассматривается как кризис между стабильными младшим школьным и подростковым возрастами. Конец младшего школьного возраста в условиях традиционной системы обучения знаменуется глубоким мотивационным кризисом (иногда вплоть до так называемого мотивационного вакуума), когда мотивация, связанная с занятием новой социальной позиции, исчерпана (учеба превратилась в одну из житейских обязанностей), а содержательные мотивы учения зачастую отсутствуют, не сформированы. Симптоматика кризиса: отрицательное отношение к школе в целом и к обязательности ее посещения, нежелание выполнять учебные задания, конфликты с учителями. Чем менее успешным оказывается ребенок в учебной деятельности, тем более тягостной она им воспринимается. В школе складывается достаточно устойчивый статус ученика, причем именно неблагополучный статус имеет тенденцию

сохраняться при переходе из начальных классов в средние. Нерешенные, неустраненные вовремя трудности в обучении, вызванные недостаточным уровнем знаний, навыков, неразвитым умением учиться, обостряются. Перед ребенком встают новые задачи, проблемы, которые он вынужден решать (проверка себя и сравнение с другими, адаптация к новым условиям обучения, к требованиям множества разных учителей).

Основным психологическим содержанием предпоздносткового кризиса является, по мнению К.Н. Поливановой, рефлексивный «оборот на себя». Сформированное в предшествующий стабильный период рефлексивное отношение к мере собственных возможностей в учебной деятельности переносится в сферу самосознания. Во время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка возникает «ориентировка на себя», на свои качества и умения как основное условие решения разного рода задач. Поведение детей не просто теряет непосредственный характер, в это время наблюдается стремление к нарочитой взрослости. Общение со сверстниками начинает определять многие стороны личностного развития.



### *Контрольные вопросы*

- 1. Что такое позиция школьника?*
- 2. В чем специфика взаимоотношений младшего школьника с учителем?*
- 3. Почему учебная деятельность признается ведущей именно в младшем школьном возрасте, а не на всем протяжении школьного обучения?*
- 4. Какова адекватная мотивация учения как деятельности?*
- 5. Какова структура учебной деятельности?*
- 6. Раскройте значение содержания и организации учебной деятельности для психического развития в младшем школьном возрасте.*

7. *Что имеют в виду, говоря о психогенной школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте? Каковы ее причины?*

8. *Обозначьте основные направления развития личности младшего школьника.*

9. *Какими психологическими проблемами отмечен переход от младшего школьного к подростковому возрасту?*



1. *Как вы можете охарактеризовать позиции брата и сестры в семье и в школе? Как это сказывается на их взаимоотношениях, какие последствия может иметь в личностном плане? Почему педагогический прием, придуманный сестрой, оказался неподходящим для мальчика?*

*«Маруся, сгорбившись, сидит на диване. Глаза ее вонзились в библиотечную книгу. Книга называется так: «О чем щебетала ласточка». Маруся читает ее чуть не двенадцатый раз.*

*- Возьми из духовки мамалыгу и рыбу и, пожалуйста, не мешай мне читать, - говорит она, не отрываясь от «Ласточки». Голос у нее сухой и отчетливый, будто она диктует диктант.*

*Маруся строгая, всегда занятая, разговаривает со мной свысока. Она считает меня легкомысленным лодырем. Я боюсь ее больше, чем маму. Она первая ученица в гимназии и уже зарабатывает ежемесячно четыре рубля, так как дает уроки племяннице мадам Шершеневич. Все хвалят Марусю за то, что она такая серьезная, и попрекают меня, зачем я непохож на Марусю. Одна только мама относится ко мне снисходительно. Маруся чувствует это, и для нее это большая обида. Мне очень хочется быть таким же серьезным, как Маруся, но у меня ничего не выходит. Несколько раз она пробовала воспитывать меня на свой лад и в конце концов махнула*



*рукой. Года три назад она сказала мне каким-то неожиданным, мальчишеским голосом:*

*- Хочешь играть в путешествия?*

*Я ответил:*

*- Еще бы!*

*Потому что я жаждал кораблекрушений и подвигов. Но она взяла пять узеньких листочков бумаги, написала на них старательным почерком «Азия», «Африка», «Европа», «Америка», «Австралия» и приколола их булавками в разных концах нашего большого двора. Кухня для биндюжников оказалась Америкой, крыльцо усача Симоненко - Европой. Мы взяли длинные палки и пошли из Азии в Америку. Чуть только мы очутились в Америке, Маруся нахмурила лоб и сказала:*

*- В Америке главные реки такие-то, главные горы такие-то, главные страны такие-то, климат такой-то, растения такие-то.*

*А потом сказала:*

*- Повтори.*

*Я вместо ответа заплакал. Лучше бы она побила меня! Путешествовать - значило для меня мчаться по прериям, умирать от желтой лихорадки, выкапывать древние клады, спасать прекрасных индианок от кровожадных акул, убивать бумерангами людоедов и тигров, и вдруг вместо этого меня ведут от бумажки к бумажке и заставляют, как в классе, зубрить какие-то десятки названий! Марусе эта игра была по сердцу - полезная игра, поучительная. Я убежал от нее со слезами, чуть только мы дошли до Европы, и спрятался в «Вигваме» на весь день. С тех пор Маруся окончательно убедилась, что я легкомысленный лодырь, и говорит со мною, как с жалким ничтожеством» (Чуковский К.И. Серебряный герб. Киев, 1985. С. 187).*



*2. О каком изменении в восприятии ребенком окружающего мира говорится в этом отрывке?*

*«Вы богаты - мы бедны: эти слова и понятия, связанные с ними, показались мне необыкновенно странны. Бедными, по моим тогдашним понятиям, могли быть только нищие и мужики, и это понятие бедности я никак не мог соединить в своем воображении с грациозной, хорошенькой Катей. Мне казалось, что Мими и Катенька ежели всегда жили, то всегда и будут жить с нами и делить все поровну. Иначе и быть не могло. Теперь же тысяча новых, неясных мыслей, касательно одинокого положения их, зароились в моей голове, и мне стало так совестно, что мы богаты, а они бедны, что я покраснел и не мог решиться взглянуть на Катеньку. «Что ж такое, что мы богаты, а они бедны? - думал я- и каким образом из этого вытекает необходимость разлуки? Отчего ж нам не разделить поровну того, что имеем?» Но я понимал, что с Катенькой не годится говорить об этом, и какой-то практический инстинкт, в противность этим логическим размышлениям, уже говорил мне, что она права и что неуместно бы было объяснять ей свою мысль.*

*- Неужели точно ты уедешь от нас? - сказал я- Как же это мы будем жить врозь?*

*- Что же делать, мне самой больно; только ежели это случится, я знаю, что я сделаю...*

*- В актрисы пойдешь... вот глупости! - подхватил я, зная, что быть актрисой было всегда любимой мечтой ее.*

*- Нет, это я говорила, когда была маленькой...*

*- Так что же ты сделаешь?*

*- Пойду в монастырь и буду там жить, буду ходить в черненьком платьице, в бархатной шапочке. - Катенька заплакала.*

*Случалось ли вам, читатель, в известную пору жизни вдруг замечать, что ваш взгляд на вещи совершенно изменяется, как будто все предметы,*



*которые вы видели до тех пор, вдруг повернулись к вам другой, неизвестной еще стороной? Такого рода моральная перемена произошла во мне в первый раз во время нашего путешествия, с которого я и считаю начало моего отрочества. Мне в первый раз пришла в голову ясная мысль о том, что не мы одни, то есть наше семейство, живем на свете, что не все интересы вертятся около нас, а что существует другая жизнь людей, ничего не имеющих общего с нами, не заботящихся о нас и даже не имеющих понятия о нашем существовании. Без сомнения, я и прежде знал все это; но знал не так, как я это узнал теперь, не сознавал, не чувствовал. Мысль переходит в убеждение только одним известным путем, часто совершенно неожиданным и особенным от путей, которые, чтобы приобрести то же убеждение, проходят другие умы. Разговор с Катенькой, сильно тронувший меня и заставивший задуматься над ее будущим положением, был для меня этим путем. Когда я глядел на деревни и города, которые мы проезжали, в которых в каждом доме жило по крайней мере такое же семейство, как наше, на женщин, детей, которые с минутным любопытством смотрели на экипаж и навсегда исчезали из глаз, на лавочников, мужиков, которые не только не кланялись нам, как я привык видеть это в Петровском, но не удостоивали нас даже взглядом, мне в первый раз пришел в голову вопрос: что же их может занимать, ежели они нисколько не заботятся о нас? и из этого вопроса возникли другие: как и чем они живут, как воспитывают своих детей, учат ли их, пускают ли играть, как наказывают? и т.д.» (Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 162-164).*



## Рекомендуемые дополнительные источники информации:

1. Бурменская Г.В., Обухова А.Ф., Подольский А.М. Современная американская психология развития. М., 1986.
  2. Выготский А.С. Вопросы детской психологии. СПб., 1997.
  3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994.
  4. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988. С. 6—65.
  5. Процессы психического развития: в поисках новых подходов / Под ред. А.И. Подольского, Я. тер Лаака, П. Хейманса. М., 1994.
  6. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики ребенка // Избр. психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1. С. 114.
  7. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики: Учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. - Доп. МО РФ. - М.: Просвещение, 2009. - С. 45-63, 108-118.
  8. Борытко Н.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцева, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. - М., "Академия", 2010.- С. 69-74, 169-176.
  9. Анциферова А.М. Эпигенетическая концепция развития личности Э. Эриксона // Принцип развития в психологии. М., 1978.
  10. Бочаров В.В. Антропология возраста. СПб., 2001.
  11. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988. Гл. 1. С. 6-65.
  12. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
  13. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие / Б.Р. Мандель. - М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2017. - 152 с.
  14. Полонский В. М. Народное образование. Педагогика. Рубрикатор / Полонский В.М. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 152 с.
  15. Педагогика: Учебное пособие / Кроль В.М., - 2-е изд., испр. и доп. - М.: ИЦ РИОР, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 303 с
  16. Волков, Б. С. Психология педагогического общения : учебник для бакалавров / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, Е. А. Орлова ; под общ. ред. Б. С. Волкова. - М. : Издательство Юрайт, 2015. - 333 с.
  17. [www.psy.agava.ru](http://www.psy.agava.ru) - психологические страницы и тесты.
  18. [www.psyserver.narod.ru/metodik.htm](http://www.psyserver.narod.ru/metodik.htm)
  19. [www.psychology.ru](http://www.psychology.ru)
  20. [www.vocabulary.ru/dictionary](http://www.vocabulary.ru/dictionary) - национальная психологическая энциклопедия.
  21. [www.bookap.by.ru](http://www.bookap.by.ru) - книги по психологии.
  22. [www.nedug.ru](http://www.nedug.ru)
  23. [www.narcom.ru](http://www.narcom.ru)
- Периодические издания по психологии:
24. «Журнал практического психолога», «Психолог в детском саду», «Психолог в школе», «Семейная психология и семейная терапия», «Мир психологии и психология в мире» и др.



## ***Тема 5. Подростковый возраст (отрочество)***

### **1. Социальная ситуация развития**

Подростковый период - период завершения детства, вырастания из него, переходный от детства к взрослости. Обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10-11 до 14-15 лет. Сформированная в учебной деятельности в средних классах школы способность к рефлексии «направляется» школьником на самого себя. Сравнение себя со взрослыми и с более младшими детьми приводит подростка к заключению, что он уже не ребенок, а скорее взрослый. Подросток начинает чувствовать себя взрослым и хочет, чтобы и окружающие признавали его самостоятельность и значимость. Основные психологические потребности подростка - стремление к общению со сверстниками («группированию»), стремление к самостоятельности и независимости, «эмансипации» от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей.

«Странно, отчего, когда я был ребенком, я старался быть похожим на большого, а с тех пор, как перестал быть им, часто желал быть похожим на него. Сколько раз это желание - не быть похожим на маленького, в моих отношениях с Сережей, останавливало чувство, готовое излиться, и заставляло лицемерить. Я не только не смел поцеловать его, чего мне иногда очень хотелось, взять его за руку, сказать, как я рад его видеть, но не смел даже называть его Сережа, а непременно Сергей: так уж было заведено у нас. Каждое выражение чувствительности доказывало ребячество и то, что тот, кто позволял себе его, был еще мальчишка. Не пройдя еще через те горькие испытания, которые доводят взрослых до осторожности и холодности в отношениях, мы лишали себя чистых наслаждений нежной детской привязанности по одному только странному желанию подражать большим» (Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 110).

Чувство взрослости - это психологический симптом начала подросткового возраста. По определению Д.Б. Эльконина, «чувство



взрослости 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». Переходность подросткового возраста, конечно, включает биологический аспект. Это период полового созревания, интенсивность которого подчеркивается понятием «гормональная буря». Физические, физиологические, психологические изменения, появление сексуального влечения делают этот период исключительно сложным, в том числе и для самого стремительно растущего во всех смыслах подростка. Однако в работах культурантропологов (М. Мид, Р. Бенедикт и др.) показано, что в так называемых примитивных культурах подростковый кризис и связанные с ним конфликты, межличностные и внутриличностные, отсутствуют. В этих культурах нет поляризации поведения и обязанностей взрослого и ребенка, а есть взаимосвязь; происходит постепенное обучение и переход к статусу взрослого через специальную процедуру инициации. Эти данные опровергают гипотезу о биологической обусловленности, генетической запрограммированности кризиса, о его прямой связи с процессом полового созревания. При этом на первый план выходят так называемые социальные факторы.

До XVII-XVIII столетий подростковый возраст не выделялся как особый возрастной период, это относительно недавнее историческое образование. В XIX в. во многих странах было введено систематическое школьное образование. Это нововведение привело к значительному увеличению периода экономической зависимости в жизни ребенка и к отсрочке момента принятия им ролей, свойственных взрослому человеку. Границы и содержание подростничества тесно связаны с уровнем социально-экономического развития общества, с особенностями исторического времени, с общественной позицией подростков в мире взрослых и конкретными обстоятельствами жизни данного подростка.

Например, у героя рассказа Дж. Лондона «Отступник» Джонни и детство, и отрочество были очень короткими: «Джонни очень рано стал взрослым. В семь лет, когда он получил первое жалованье, началось его отрочество. У него появилось известное ощущение независимости, и отношения между матерью и сыном изменились. Он зарабатывал свой хлеб, жил своим трудом и тем как бы становился с нею на равную ногу. Взрослым, по-настоящему взрослым, он стал в одиннадцать лет, после того как полгода проработал в ночной смене. Ни один ребенок, работающий в ночной смене, не может остаться ребенком». В двенадцать лет «он был очень стар, а они (братья и сестры. - И.Ш.) оскорбительно молоды. Его раздражала эта чрезмерная и непостижимая молодость. Он не понимал ее. Его собственное детство было слишком далеко позади. Как брюзгливому старику, Джонни претило это буйное озорство, казавшееся ему отъявленной глупостью» (Лондон Дж. Отступник// Соч.: В 7 т. М., 1954. Т. 2. С. 149, 153).

Подростковый возраст как «переходный» в полной мере разворачивается только в индустриальном обществе, где возникает большая контрастность детства и взрослости, выраженный разрыв в нормах и требованиях, предъявляемых к поколениям взрослых и детей. В современном обществе социальная взрослость не совпадает с моментом полового созревания. Первым подростковый возраст выделил как время второго, самостоятельного рождения в жизнь и роста самосознания человека Ж.Ж. Руссо.

Основные идеи, которые и сегодня составляют ядро психологии подросткового возраста, были изложены в труде С. Холла «Взреление». Холл сформулировал представление о переходности, промежуточности подростничества, периода «бури и натиска». Он разработал содержательно-негативные характеристики данного этапа развития (трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная неустойчивость) и обозначил позитивное приобретение возраста - «чувство индивидуальности». К. Левин говорил о



своеобразной маргинальности подростка, выражающейся в его положении между двумя культурами — миром детей и миром взрослых. Подросток уже не хочет принадлежать к детской культуре, но еще не может войти в сообщество взрослых, встречая сопротивление со стороны реальной действительности, и это вызывает состояние «когнитивного дисбаланса», неопределенность ориентиров, планов и целей в период смены «жизненных пространств». Развитие личности подростка было проанализировано в психоаналитическом ключе З. Фрейдом и А. Фрейд. В подростковый период половое созревание, прилив сексуальной энергии расшатывает сложившееся ранее равновесие между структурами личности, и детские конфликты возрождаются с новой силой.

Э. Эриксон рассматривал подростничество и юность как центральный период для решения задачи личностного самоопределения, достижения идентичности. В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростничестве заложены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман и др. Часто весь подростковый период трактуют как кризисный, как период «нормальной патологии», подчеркивая его бурное протекание, сложность и для самого подростка, и для общающихся с ним взрослых (например, Божович Л.И.).

Д.Б. Эльконин, напротив, само подростничество рассматривает как стабильный возраст и выделяет кризисы (предподростковый и на переходе к юношескому возрасту). Подростковый возраст как этап психического развития характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском собственного места в обществе. Завышенные притязания, не всегда адекватные представления о своих возможностях приводят к многочисленным конфликтам подростка с родителями и учителями, к протестному поведению.



Даже в целом нормально протекающему подростковому периоду свойственны асинхронность, скачкообразность, дисгармоничность развития. Наблюдается как интериндивидуальная неравномерность (несовпадение времени развития разных сторон психики у подростков одного хронологического возраста), так и интраиндивидуальная (например, интеллектуальная сторона развития может достигать высокого уровня, а уровень произвольности сравнительно низок).

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

## **2. Ведущая деятельность в подростковом возрасте**

Подросток продолжает оставаться школьником; учебная деятельность сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отстывает на задний план. Основное противоречие подросткового периода - настойчивое стремление ребенка к признанию своей личности взрослыми при отсутствии реальной возможности утвердить себя среди них. Д.Б. Эльконин считал, что ведущей деятельностью детей этого возраста становится общение со сверстниками. Именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, смена компаний) выделяются в относительно самостоятельную область жизни. Главная потребность периода — найти свое место в обществе, быть «значимым» - реализуется в сообществе сверстников .

У подростков возможность широкого общения со сверстниками определяет привлекательность занятий и интересов. Если подросток не может занять удовлетворяющего его места в системе общения в классе, он «уходит» из школы и психологически, и даже буквально. Динамика мотивов



общения со сверстниками на протяжении подросткового возраста: желание быть в среде сверстников, что-то делать вместе (10-11 лет); мотив занять определенное место в коллективе сверстников (12 -13 лет); стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности (14-15 лет).

В общении со сверстниками происходит проигрывание самых разных сторон человеческих отношений, построение взаимоотношений, основанных на «кодексе товарищества», реализуется стремление к глубокому взаимопониманию. Интимно-личное общение со сверстниками - это деятельность, в которой происходит практическое освоение моральных норм и ценностей. В ней формируется самосознание как основное новообразование психики. Часто даже в основе ухудшения успеваемости лежит нарушение общения со сверстниками. В младшем школьном возрасте решение проблемы успеваемости часто вторично приводит и к гармонизации сферы общения со сверстниками, к повышению самооценки и т.д. В подростничестве только наоборот - снятие напряженности в общении, ослабление личностных проблем может повлечь улучшение успеваемости.

Другая точка зрения по поводу характера ведущей деятельности подросткового периода принадлежит Д.И. Фельдштейну. Он считает, что главное значение в психическом развитии подростков имеет общественно полезная, социально признаваемая и одобряемая, неоплачиваемая деятельность. Просоциальная деятельность может быть представлена как

учебно-познавательная, производственно-трудовая, организационно-общественная, художественная или спортивная, но главное - это ощущение подростком реальной значимости этой деятельности. Содержание деятельности - дело, полезное для людей, для общества; структура задается целями взаимоотношений подростков. Мотив общественно полезной деятельности подростка - быть лично ответственным, самостоятельным. Общественно полезная деятельность имеется и в младшей школе, но она недостаточно развернута. Отношение к общественно полезной деятельности



на разных этапах подросткового возраста изменяется. Между 9 и 10 годами у ребенка появляется стремление к самоутверждению и признанию себя в мире взрослых.

Главное для 10—11 -летних - получить у других людей оценку своих возможностей. Отсюда их направленность на занятия, похожие на те, которые выполняют взрослые люди, поиск видов деятельности, имеющих реальную пользу и получающих общественную оценку. Накопление опыта в разных видах общественно полезной деятельности активизирует потребность 12 -13-летних в признании их прав, во включении в общество на условиях выполнения определенной, значимой роли. В 14-15 лет подросток стремится проявить свои возможности, занять определенную социальную позицию, что отвечает его потребности в самоопределении. Социально значимую деятельность как ведущий тип деятельности в подростковый период необходимо целенаправленно формировать. Специальная организация, специальное построение общественно полезной деятельности предполагает выход на новый уровень мотивации, реализацию установки подростка на систему «я и общество», развертывание многообразных форм общения, и в том числе высшей формы общения со взрослыми на основе морального сотрудничества. По мнению Фельдштейна, интимно-личностный и стихийно-групповой характер общения преобладает в том случае, если отсутствуют возможности осуществления социально значимой и социально одобряемой деятельности, упущены возможности педагогической организации общественно полезной деятельности подростков.

### **3. Специфические особенности психики и поведения подростков**

Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение в группе сверстников сопровождается повышенной конформностью к нормам поведения и ценностям референтной группы, что особенно опасно в случае приобщения к асоциальному сообществу. Переходность психики подростка состоит в сосуществовании, одновременном присутствии в ней черт



детскости и взрослости. В подростковом возрасте нередко сохраняется склонность к поведенческим реакциям, которые обычно характерны для более младшего возраста. К ним относят следующие:

1. Реакция отказа. Она выражается в отказе от обычных форм поведения: контактов, домашних обязанностей, учебы и т. д. Причиной чаще всего бывает резкая перемена привычных условий жизни (отрыв от семьи, перемена школы), а почвой, облегчающей возникновение таких реакций, - психическая незрелость, черты невротичности, тормозимости.

2. Реакция оппозиции, протеста. Она проявляется в противопоставлении своего поведения требуемому: в демонстративной браваре, в прогулах, побегах, кражах и даже нелепых на первый взгляд поступках, совершаемых как протестные.

3. Реакция имитации. Она обычно свойственна детскому возрасту и проявляется в подражании родным и близким. У подростков объектом для подражания чаще всего становится взрослый, теми или иными качествами импонирующий его идеалам (например, подросток, мечтающий о театре, подражает в манерах любимому актеру). Реакция имитации характерна для личностно незрелых подростков в асоциальной среде.

4. Реакция компенсации. Она выражается в стремлении восполнить свою несостоятельность в одной области успехами в другой. Если в качестве компенсаторной реакции избраны асоциальные проявления, то возникают нарушения поведения. Так, неуспевающий подросток может пытаться добиться авторитета у одноклассников грубыми, вызывающими выходками.

5. Реакция гиперкомпенсации. Обусловлена стремлением добиться успеха именно в той области, в которой ребенок или подросток обнаруживает наибольшую несостоятельность (при физической слабости - настойчивое стремление к спортивным достижениям, при стеснительности и ранимости - к общественной деятельности и т.д.).



Собственно подростковые психологические реакции возникают при взаимодействии с окружающей средой и нередко формируют характерное поведение в этот период:

1. Реакция эмансипации. Она отражает стремление подростка к самостоятельности, к освобождению из-под опеки взрослых. При неблагоприятных средовых условиях эта реакция может лежать в основе побегов из дома или школы, аффективных вспышек, направленных на родителей, учителей, а также в основе отдельных асоциальных поступков.

2. Реакция «отрицательной имитации». Она проявляется в поведении, контрастном по отношению к неблагоприятному поведению членов семьи, и отражает становление реакции эмансипации, борьбу за независимость.

3. Реакция группирования. Ею объясняется стремление к образованию спонтанных подростковых групп с определенным стилем поведения и системой внутригрупповых взаимоотношений, со своим лидером. В неблагоприятных средовых условиях, при различного рода неполноценности нервной системы подростка склонность к этой реакции может в значительной мере определять его поведение и быть причиной асоциальных поступков.

4. Реакция увлечения (хобби-реакция). Она отражает особенности внутренней структуры личности подростка. Увлечение спортом, стремление к лидерству, азартные игры, страсть к коллекционированию более характерны для подростков-мальчиков. Занятия, мотивом которых является стремление привлечь к себе внимание (участие в самодеятельности, увлечение экстравагантной одеждой и т.п.), более типичны для девочек. Интеллектуально – эстетические увлечения, отражающие глубокий интерес к какому-либо определенному предмету, явлению (литературе, музыке, изобразительному искусству, технике, природе и т.п.), могут наблюдаться у подростков обоих полов.

5. Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением (повышенный интерес к сексуальным проблемам, ранняя половая жизнь, онанизм и т.д.). Описанные реакции могут быть представлены как в вариантах поведения, нормальных для данного возрастного периода, так и в патологических, не только приводящих к школьной и социальной дезадаптации, но и требующих нередко лечебной коррекции. Критериями патологичности поведенческих реакций считают распространенность этих реакций за пределы той ситуации и микрогруппы, где они возникли, присоединение невротических расстройств, нарушения социальной адаптации в целом. Очень важно вовремя дифференцировать патологические и непатологические формы нарушений поведения, поскольку они нуждаются в разных формах педагогической и социальной помощи, а в некоторых случаях требуется и медикаментозная терапия. Важное направление психического развития в подростковом возрасте связано с формированием стратегий или способов преодоления проблем и трудностей. Часть из них складываются еще в детстве для разрешения несложных ситуаций (неудачи, ссоры) и становятся привычными. В подростковом же возрасте они трансформируются, наполняются новым «взрослым смыслом», приобретают черты самостоятельных, собственно личностных решений при столкновении с новыми требованиями. Среди всего многообразия способов поведения человека в трудной для него ситуации можно выделить конструктивные и неконструктивные стратегии. Конструктивные способы решения проблем направлены на активное преобразование ситуации, на преодоление травмирующих обстоятельств, в результате чего возникает чувство роста собственных возможностей, усиление себя как субъекта собственной жизни. Это вовсе не означает отсутствия тревог и сомнений в будущем.

Конструктивные способы:

 достижение цели собственными силами (не отступать, приложить усилия, чтобы добиться намеченного);

✚ обращение за помощью к другим людям, включенным в данную ситуацию или обладающим опытом разрешения подобных проблем («обращаюсь к родителям», «посоветовалась с подругой», «решаем вместе с теми, кого это касается», «мне помогли одноклассники», «я бы обратился к специалисту»);

✚ тщательное обдумывание проблемы и различных путей ее решения (поразмышлять, поговорить с собой; вести себя обдуманно;

✚ «не делать глупостей»);

✚ изменение своего отношения к проблемной ситуации (отнестись к происшедшему с юмором);

✚ изменения в себе самом, в системе собственных установок и привычных стереотипов («нужно искать причины в себе», «пытаюсь измениться сама»).

Неконструктивные стратегии поведения направлены не на причину проблемы, которая «задвигается» на дальний план, а представляют собой различные формы самоуспокоения и выхода негативной энергии, создающие иллюзию относительного благополучия.

Неконструктивные способы:

✚ формы психологической защиты - вплоть до вытеснения проблемы из сознания («не обращать внимания», «смотреть на все поверхностно», «уйти в себя и никого туда не пускать», «старюсь избегать проблем», «я и не пытался ничего предпринимать»);

✚ импульсивное поведение, эмоциональные срывы, экстравагантные поступки, необъяснимые объективными причинами («на всех обижалась», «могу закатить истерику», «хлопаю дверьми», «целый день слоняюсь по улицам»);

✚ агрессивные реакции.

Сравнительное кросс - культурное исследование российских и немецких подростков показало, что в выборе стратегий поведения между

подростками Петербурга и Потсдама существует определенное сходство. И те и другие предпочитают при возникновении проблем обращаться за помощью к родителям или другим взрослым, пытаются самостоятельно обдумать ситуацию и различные варианты ее разрешения, прибегают к советам друзей. Однако обнаружены и существенные различия. Юные петербуржцы значительно чаще, чем их потсдамские сверстники, демонстрируют так называемое избегающее поведение. Они стремятся не думать о возникших проблемах, вытеснить их из своих мыслей, вести себя так, как если бы все было в порядке, в надежде, что проблемы решатся сами собой. Они менее склонны к компромиссам и изменениям в самих себе, к проявлению конструктивной активности в разрешении конфликтов и преодолении проблем. Да и частота использования активных стратегий разрешения проблем у них значительно меньше. Автор исследования Е.В. Алексеева связывает выявленные кросс - культурные различия с воздействием таких внешних факторов, как особенности культурной традиции, последствия тоталитарной идеологии, родительские установки на социальную нормативность и опеку. По мнению известного немецкого психиатра Х. Ремшмидта, часто психопатологические симптомы представляют собой неадекватное приспособление, неполноценные стратегии преодоления трудностей, возникающих в жизни подростков.

#### **4. Особенности общения со взрослыми**

Обычно считается, что в подростковом возрасте происходит дистанцирование и отчуждение от взрослых. Действительно, стремление противопоставить себя взрослому, резко выделить свою, особую позицию и свои права как независимого субъекта проявляются весьма отчетливо. Но современные данные говорят о том, что отношение подростка к взрослому сложное и двойственное. Подросток одновременно и настаивает на признании принципиального равенства прав со взрослым, и по-прежнему нуждается в его помощи, защите и поддержке, в его оценке. Взрослый важен



и значим для подростка, подросток способен на эмпатию по отношению ко взрослому, но протестует против сохранения в практике воспитания «детских» форм контроля, требований послушания, выраженной опеки.

Хотя проблемы во взаимоотношениях с родителями, конфликты с учителями — типичное явление для подростничества, однако сила, частота, резкость проявлений во многом зависят от позиции взрослых, от стиля семейного воспитания, от умения реализовать уважительную, но не попустительскую тактику по отношению к поведению подростка. Необходимым и обязательным условием благополучных отношений подростка и взрослого является создание общности в их жизни, содержательных контактов, расширение сферы сотрудничества, взаимопомощи и доверия, лучше всего по инициативе взрослого.

## **5. Психологические новообразования подросткового возраста**

Познавательное развитие в подростковом возрасте. Младший подростковый возраст характеризуется возрастанием познавательной активности («пик любознательности» приходится на 11 - 12 лет), расширением познавательных интересов. В отрочестве интеллектуальные процессы подростка активно совершенствуются. В западной психологии развитие интеллекта в подростковом возрасте рассматривается с точки зрения совершенствования его структуры: происходит переход к формально-логическим операциям (Ж. Пиаже). В отечественной психологии в рамках системно-функционального подхода считается, что в подростковом возрасте центральной, или ведущей, функцией является развитие мышления, функция образования понятий. Под влиянием обучения, усвоения более обобщенных знаний и основ наук высшие психические функции постепенно преобразуются в хорошо организованные, произвольно управляемые процессы. Изменения в когнитивной сфере влияют на отношение подростков к окружающей действительности, а также на развитие личности в целом. Восприятие становится избирательной, целенаправленной, аналитико-



синтетической деятельностью. Качественно улучшаются все основные параметры внимания: объем, устойчивость, интенсивность, возможность распределения и переключения; оно оказывается контролируемым, произвольным процессом. Память внутренне опосредствована логическими операциями; запоминание и воспроизведение приобретают смысловой характер. Увеличивается объем памяти, избирательность и точность мнемической деятельности. Постепенно перестраиваются процессы мышления - оперирование конкретными представлениями сменяется теоретическим мышлением. Теоретическое дискурсивное (рассуждающее) мышление строится на умении оперировать понятиями, сопоставлять их, переходить в ходе размышления от одного суждения к другому. В связи с развитием самостоятельного мышления, переходом к инициативной познавательной активности усиливаются индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности.

Представленная выше идеальная модель того уровня психического и личностного развития, которого при благоприятных условиях (обучения и воспитания) должен достигнуть каждый подросток, реализуется далеко не всегда. Комплексное исследование, проведенное в средних и старших классах школы, показало, что достижения многих школьников весьма далеки от теоретически возможных. Реальные семиклассники имеют невысокий уровень общего психического развития. Познавательная потребность у них бедна и однообразна, преобладают занимательные и пассивные формы ее удовлетворения. Общекультурные интересы достаточно широки и неустойчивы. Школьники опираются на способы механического запоминания, недостаточно используя приемы смыслового запоминания. Они не владеют в достаточной мере интеллектуальными приемами и умениями (вербального анализа, обобщения, образного анализа и синтеза). Теоретическое понятийное мышление развито слабо. Личностные особенности средних школьников свидетельствуют о низком уровне

саморегуляции, о выраженной школьной тревожности, неуверенности в себе, эмоциональной усталости, несоответствии уровня притязаний возможностям учащихся.

Не умея и/или не желая учиться, не понимая необходимости этого, подросток тратит много времени и сил на домашние задания, испытывает перегрузку, отсутствие радости и отрицательные чувства к учению. Причины неуспеваемости в средних классах связаны с отсутствием адекватной мотивации учения, со смещением акцентов на формальные элементы учебной деятельности. Клеймо «неперспективных», обвиняющая позиция учителей и самообвиняющая позиция детей довершают «проблемность» успешного обучения и интеллектуального развития в подростковом возрасте.

Старшие подростки (9-10-й класс) в целом проявили несколько более высокий, но совершенно недостаточный уровень интеллектуального и личностного развития. При этом индивидуальные результаты отдельных школьников могут быть весьма впечатляющими.

Решающее значение для развития теоретического мышления и логической памяти имеет организация и мотивация учебной деятельности в средних классах школы, содержание учебных программ, система методов подачи учебного материала и контроля за его усвоением.

## **6. Развитие личности и кризис перехода к юности**

Анализ подросткового возраста - одна из наиболее дискуссионных проблем возрастной психологии. Сроки его начала и окончания, психологическое содержание ведущей деятельности, перечень новообразований - все эти аспекты неоднозначно трактуются отечественными и зарубежными психологами. Единство мнений существует только в том, что это период наиболее интенсивного личностного развития.

Интересы и ценностные ориентации. Л.С. Выготский выделял две фазы подросткового возраста (негативную и позитивную), связывая их с видоизменениями в сфере интересов. В негативной фазе происходит

свертывание, отмирание прежней системы интересов, появляются первые сексуальные влечения. Отсюда внешне наблюдаемые отрицательные поведенческие особенности: снижение работоспособности, ухудшение успеваемости и навыков, грубость и повышенная раздражительность подростка, его недовольство самим собой и беспокойство. Позитивная фаза характеризуется зарождением новых интересов, более широких и глубоких. У подростка развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным. Обращенность подростка в будущее, еще очень туманное и неопределенное, реализуется в форме мечты, в создании некой воображаемой действительности.

Л.С. Выготский считал проблему интересов «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Он выделил несколько групп интересов («доминант») подростка:

-  «эгоцентрическая доминанта» (интерес к собственной личности);
-  «доминанта дали» (большая субъективная значимость отдаленных событий, чем текущих и ближайших);
-  «доминанта усилия» (тяга к сопротивлению, к преодолению, к волевому усилию, которые могут проявляться в негативных формах: в упрямстве, хулиганстве и т.п.);
-  «доминанта романтики» (стремление к неизведанному, рискованному, приключениям).

Не слабость воли, а отсутствие или слабость целей дезорганизуют поведение подростка: необходимы важные жизненные цели, выходящие за пределы сиюминутных дел и развлечений.

Возникновение избирательных или, по определению Л.И. Божович, постоянных (стержневых) личностных интересов, которые характеризуются «ненасыщаемостью», подталкивает подростков к постановке отдаленных целей, делает их целеустремленнее, организованнее, гармоничнее<sup>2</sup>. Стремление занять иную жизненную позицию, более самостоятельную (в

отличие от потерявшей субъективную ценность позиции школьника), вызвано желанием воспитать в себе и проявить особенные качества личности.

Подростковый кризис - ломка, резкая смена всей системы переживаний подростка, ее структуры и содержания. Выготский выделял возраст около 13 лет как переломную точку кризиса, но отмечал, что посткризисные годы (14-15 лет), когда складываются и предъявляются окружающим новые психологические образования, субъективно воспринимаются и родителями, и учителями как наиболее трудные. Характер протекания, острота кризисных явлений зависят во многом от чувствительности взрослых к тем переменам, которые происходят с растущим ребенком, от их способности гибко изменять воспитательную тактику, перестраивать отношения, учитывая новые потребности и новые способности подростка. Даже для здоровых подростков характерны неустойчивость настроения, физического состояния и самочувствия, противоречивость побуждений, ранимость, депрессивные переживания. Часто встречающийся у подростков «аффект неадекватности» (эмоциональная реакция большой силы по незначительному поводу) связан с противоречием между низкой самооценкой подростка и высоким уровнем притязаний. В этом возрасте нередко происходит обострение или возникновение патологических реакций (именно в этот период наиболее часто манифестирует, например, шизофрения). Подростковая психиатрия выделена как самостоятельный раздел психиатрии. Самосознание. Новообразование критической фазы начала подросткового возраста, чувство взрослости, - это особая форма подросткового самосознания, субъективное представление о себе как о человеке, скорее принадлежащем к миру взрослых.

Выделено и описано несколько видов взрослости:

✚ подражание внешним признакам взрослости: курение, употребление алкоголя, использование косметики, преувеличенный интерес

к проблемам пола, копирование способов развлечения и ухаживания, подражание взрослым в одежде и причёске; это поверхностное представление о взрослости с акцентом на специфическое свободное времяпровождение;

✚ стремление подростков - мальчиков соответствовать представлению о «настоящем мужчине», воспитать у себя силу воли, выносливость, смелость и т.п.;

✚ социальная взрослость - как правило, складывается в ситуациях сотрудничества взрослого и подростка как его помощника, часто возникает в тех семьях, где подросток в силу обстоятельств вынужден фактически занять место взрослого, и тогда подростки

✚ стремятся овладеть полезными практическими умениями и оказывать реальную помощь и поддержку;

✚ интеллектуальная взрослость - связана с развитием устойчивых познавательных интересов, с появлением самообразования как учения, выходящего за рамки школьной программы.

«Чувство взрослости» обнаруживает себя по-разному. Задача взрослых - «изучить язык этого чувства, чтобы вовремя услышать его первый лепет и надлежащим образом ответить»; помочь подросткам в поиске культурных средств выражения «чувства взрослости», чтобы избежать малопривлекательных для взрослого сообщества форм.

Выделяют особую форму подросткового эгоцентризма, связанную с особенностями интеллекта подростка и его аффективной сферы. Подросток затрудняется в дифференциации предмета своего мышления и мышления других людей. Поскольку он более всего заинтересован собой, происходящими с ним психофизиологическими изменениями, он интенсивно анализирует и оценивает себя. При этом у него возникает иллюзия, будто другие люди озабочены тем же самым, т.е. непрерывно оценивают его поведение, внешность, образ мыслей и чувств. Феномен «воображаемая



аудитория», один из компонентов эгоцентризма, состоит в убеждении, что его постоянно окружают некие зрители, а он как бы все время находится на сцене. Другой компонент подросткового эгоцентризма - личный миф. Личный миф - это вера в уникальность собственных чувств страдания, любви, ненависти, стыда, основанная на сосредоточенности на собственных переживаниях.

Пик такого эгоцентризма приходится на отрочество, а постепенное преодоление его происходит по мере развития близких доверительных отношений со сверстниками, которые делятся друг с другом своим аффективным опытом.

Половая идентификация подростков. Биологическое созревание, гормональная перестройка — обязательная предпосылка психического развития в подростковом возрасте. Изменение пропорций собственного тела и его функций привлекает к нему повышенное внимание подростка. Появляется выраженный интерес к своей внешности, чувствительность к малейшим признакам несоответствия тому представлению о «норме», которая сложилась у данного подростка. Типичная возрастная особенность - склонность преувеличивать и болезненно реагировать на собственные реальные или вымышленные телесные недостатки. Интенсивно усваиваются стереотипы поведения, связанные с осознанием своей половой принадлежности. Закрепляются особенности восприятия, интеллектуальной направленности, личностных установок, эмоциональной сферы, отличающие подростков-девочек от подростков-мальчиков.

Так, для девочек характерны более выраженные эмоциональные восприимчивость и реактивность, более гибкое приспособление к конкретным обстоятельствам, большая конформность поведения, склонность апеллировать к суждениям взрослых, - более старших, к авторитету семьи, стремление опекать младших. У девочек значительно более высок и интерес к своей внешности. Специфика полового поведения выражается в сочетании



кокетства с застенчивостью и стыдливостью. В повседневной деятельности девочки, как правило, более аккуратны, исполнительны и терпеливы, чем мальчики. В школе они лучше успевают по гуманитарным предметам. Мальчики больше интересуются областью отвлеченного (абстрактные явления, мировоззренческие проблемы, точные науки, систематизация предметов и явлений). Они менее конформны, чем девочки; более раскованны в поведении, хуже подчиняются обще принятым требованиям. Поэтому в неблагоприятных средовых условиях у них легче возникает и труднее корригируется отрицательное отношение к школе. В сознании и поведении подростка значительную роль приобретают сексуальные интересы. «Но ни одна из перемен, происшедших в моем взгляде на вещи, не была так поразительна для самого меня, как та, вследствие которой в одной из наших горничных я перестал видеть слугу женского пола, а стал видеть женщину, от которой могли зависеть, в некоторой степени, мое спокойствие и счастье. С тех пор как помню себя, помню я и Машу в нашем доме, и никогда, до случая, переменившего совершенно мой взгляд на нее, и про который я расскажу сейчас,— я не обращал на нее ни малейшего внимания. Маше было лет двадцать пять, когда мне было четырнадцать; она была очень хороша; но я боюсь описывать ее, боюсь, чтобы воображение снова не представило мне обворожительный и обманчивый образ, составившийся в нем во время моей страсти. Чтобы не ошибиться, скажу только, что она была необыкновенно бела, роскошно развита и была женщина; а мне было четырнадцать лет. Я по целым часам проводил иногда на площадке, без всякой мысли, с напряженным вниманием прислушиваясь к малейшим движениям, происходившим наверху; но никогда не мог принудить себя подражать Володе, несмотря на то, что мне этого хотелось больше всего на свете. Я был стыдлив от природы, но стыдливость моя еще увеличивалась убеждением в моей уродливости. А я убежден, что ничто не имеет такого разительного влияния на направление человека, как наружность его, и не



столько самая наружность, сколько убеждение в привлекательности или непривлекательности ее. Я был слишком самолюбив, чтобы привыкнуть к своему положению, утешался, как лисица, уверяя себя, что виноград еще зелен, то есть старался презирать все удовольствия, доставляемые приятной наружностью, которыми на моих глазах пользовался Володя и которым я от души завидовал, и напрягал все силы своего ума и воображения, чтобы находить наслаждения в гордом одиночестве» (Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 168 — 169).

*Я-концепция* как новый уровень самосознания - центральное новообразование старшего подросткового возраста. Формирование нового уровня самосознания (представления о себе самом, Я-концепции) характеризуется появлением потребности в познании себя как личности, своих возможностей и особенностей, своего сходства с другими людьми и своей уникальности. Многие переживания, связанные с отношением к себе, к своей личности, у подростков отрицательные. В значительной мере это связано с тем, что подросток смотрит на себя как бы «извне», интериоризируя представления и оценки взрослых, в которых положительные стороны личности представлены очень абстрактно, неопределенно и почти не изменяются с возрастом, а отрицательные - конкретны, разнообразны и постоянно дополняются новыми красками.

Очень показательный пример в этом смысле - беседа матери благополучного ученика с классным руководителем: «Даже не знаю, что вам сказать... У него все хорошо, пожаловаться не на что». В противоположном случае, перечисляя все прегрешения, дисциплинарные нарушения, учитель гораздо более ярко и эмоционально выразительно рисует картину отклоняющегося поведения. Часто подростки дают себе негативную характеристику, приводя длинный список недостатков и указывая лишь одно какое-то свое качество, которое им нравится. Попытки самоанализа, сравнения себя с другими позволяют подростку построить гораздо более



сложное представление о себе. Иногда эти переживания, обычно тщательно скрываемые даже от близких людей, прорываются наружу. Так случилось, что после уроков на глазах одноклассников ученик 6-го класса Алеша попал под машину. И хотя, в конце концов, все оказалось не так страшно, дети пережили эмоциональное потрясение. Два-три первых дня были самыми сложными. Один из вечеров двенадцатилетнего Димы, приятеля Алеши, закончился бурными слезами и развернутым самоанализом. Начав с того, как ему жалко, что так все случилось, вспоминая детали того горестного дня, он неожиданно перешел на то, что волновало его в нем самом. Сравнивая себя то с одним, то с другим одноклассником, он приходил к выводу, что все у него не так, как он бы хотел. Тут была и тема его интеллектуальных способностей, его успешности в учебе; и тема «идеального друга», о котором он мечтает, но не находит среди своих приятелей; и тема образа себя в глазах других подростков, когда хочется выглядеть «крутым», «не дауном», но для этого надо говорить и делать такие вещи, которые сами по себе ему противны.

Необходимо учить подростка вырабатывать собственные критерии оценки себя, видеть себя «изнутри» и понимать свои достоинства, опираться на сильные стороны своей личности. К концу подросткового возраста складывается достаточно развитое самосознание. Происходит постепенный переход от оценки, заимствованной у взрослых, к самооценке, возникает стремление к самовыражению, самоутверждению, самореализации, самовоспитанию, к формированию положительных качеств и преодолению отрицательных (побороть лень, развить смелость). Способность к постановке перспективных задач придает новый смысл учебной деятельности, происходит поворот к новым задачам: самосовершенствования, саморазвития, самоактуализации. Кризис перехода к юности (15—18 лет) связан с проблемой становления человека как субъекта собственного развития. Завершается же социально-психологическое и личностное

самоопределение уже за пределами школьного возраста, в среднем между 18 и 21 годами.



## *Контрольные вопросы*

- 1. С какими данными связано представление о кризисном характере подростничества?*
- 2. Как разные психологические теории определяли содержание развития в период подростничества?*
- 3. Почему, несмотря на то, что подросток продолжает быть школьником, учебная деятельность теряет свое ведущее значение?*
- 4. Охарактеризуйте ведущую деятельность подросткового периода.*
- 5. Как отличить нормальные трудности подростничества от патологически протекающего пубертатного криза?*
- 6. Сравните различающиеся точки зрения на проблему ведущей деятельности в подростковом возрасте. Подберите аргументы в пользу той и другой позиции.*
- 7. Какие педагогические выводы следуют из положения о значимости «проблемы интересов» в подростковом возрасте?*
- 8. Являются ли ориентиры в интеллектуальном и личностном развитии подростка типичными, нормативными достижениями или выступают как «возможности», «идеалы»?*



*1. Какие характерные особенности эмоциональной сферы подростка описаны в данном отрывке?*

*«Он думал: «Я длинный». Люсьен сгорал от стыда, ведь он такой же длинный, как Барато — маленький, и все смеются над ними. Его словно сглазили: до сего дня он считал естественным смотреть на своих товарищей сверху вниз. Теперь же ему представлялось, что его обрекли вдруг до конца дней оставаться длинным. Люсьен был в отчаянии. Когда мать уложила его спать, он встал и подошел к зеркалу — посмотреть на себя. В последующие дни ему хотелось попросить у г-на аббата разрешить пересест в глубину класса. И все из-за Буассе, Винкельмана и Костиля, которые сидели позади и смотрели ему в затылок. Люсьен чувствовал свой затылок, хотя и не видел его. Но когда он, лихо отвечая, читал монолог Дона Диего наизусть, те, другие, находились сзади, смотрели ему в затылок и думали с усмешкой: "Какой он худой, шея у него, как две веревки"» (Сартр Ж.-П. *Детство хозяина*. Харьков, 1998. С. 334).*

*2. О каких особенностях подростковой психики свидетельствуют приведенные ниже высказывания?*

*«Когда мне было четырнадцать, мой отец был так глуп, что я с трудом переносил его; но когда мне исполнился двадцать один год, я был изумлен, насколько этот старый человек поумнел за последние семь лет» (М. Твен. Цит. по: *Большая книга афоризмов* / Сост. К.В. Дутенко. 1999. С. 558).*

*«Подростки: существа, которые еще не догадываются, что в один прекрасный день они будут знать о жизни так же мало, как их родители».*

*(Р. Уолдер (американский психолог). Цит. по: Большая книга афоризмов / Сост. К.В. Дутенко. 1999. С. 596).*



## **Рекомендуемые дополнительные источники информации:**

1. Лебединская К.С. Райская М.М., Грибанова Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. Клинико-психологическая характеристика «трудных» подростков. М., 1988.
2. Подросток на перекрестке эпох / Под ред. С.В. Кривцовой. М., 1997.
3. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2000.
4. Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.
5. Руководство практического психолога. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте: Метод, пособие для дет. практ. психологов учреждений образования / Под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург, 1998.
6. Семенюк А.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.; Воронеж, 1996.
7. Фельдштейн Д.И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. 1994. № 0. С. 38-47.
8. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.
9. Процессы психического развития: в поисках новых подходов / Под ред. А.И. Подольского, Я. тер Лаака, П. Хейманса. М., 1994.
10. Рубинштейн С.А. Человек и мир. М., 1997.
11. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
12. Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития.
13. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. С. 6-40.
14. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики ребенка // Избр. психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1. С. 114.
15. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики: Учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. - Доп. МО РФ. - М.: Просвещение, 2009. - С. 45-63, 108-118.
16. Борытко Н.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцева, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. - М., "Академия", 2010. - С. 69-74, 169-176.
17. Анциферова А.М. Эпигенетическая концепция развития личности Э. Эриксона // Принцип развития в психологии. М., 1978.

18. Бочаров В.В. *Антропология возраста*. СПб., 2001.
19. Кон И.С. *Ребенок и общество*. М., 1988. Гл. 1. С. 6-65.
20. Мид М. *Культура и мир детства*. М., 1988.
21. *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие* / Б.Р. Мандель. - М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2017. - 152 с.
22. Полонский В. М. *Народное образование. Педагогика. Рубрикатор* / Полонский В.М. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 152 с.
23. *Педагогика: Учебное пособие* / Кроль В.М., - 2-е изд., испр. и доп. - М.: ИЦ РИОР, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 303 с
24. [www.psy.agava.ru](http://www.psy.agava.ru) - психологические страницы и тесты.
25. [www.psyserver.narod.ru/metodik.htm](http://www.psyserver.narod.ru/metodik.htm)
26. [www.psychology.ru](http://www.psychology.ru)
27. [www.vocabulary.ru/dictionary](http://www.vocabulary.ru/dictionary) - национальная психологическая энциклопедия.
28. [www.bookap.by.ru](http://www.bookap.by.ru) - книги по психологии.
29. [www.nedug.ru](http://www.nedug.ru)
30. [www.narcom.ru](http://www.narcom.ru)
31. *Периодические издания по психологии:*
32. «Журнал практического психолога», «Психолог в детском саду», «Психолог в школе», «Семейная психология и семейная терапия», «Мир психологии и психология в мире» и др.

## **Тема 6. Юность**

### **1. Юность как психологический возраст**

На протяжении истории человечества процесс взросления удлиняется по мере роста требований (профессиональных, правовых, нравственных и т.д.), предъявляемых к члену социума, и с учетом возможностей общества нести дополнительные затраты на длительное содержание и обучение подрастающего поколения. Юношеский возраст выделился исторически недавно, а универсальным феноменом, охватывающим и мальчиков, и девочек, все слои общества, стал только с конца XIX в., с развитием индустриализации и урбанизации. Период юности составляет часть развернутого переходного этапа от детства к взрослости, точнее, от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Однако юность - относительно самостоятельный период жизни, имеющий собственную ценность.

Хронологические границы юношества определяются в психологии по-разному. Граница между подростковым и юношеским возрастом достаточно



условна, и в одних схемах периодизации (преимущественно в западной психологии) возраст от 14 до 17 лет рассматривают как завершение подростничества, а в других - относят к юности. Верхняя граница периода юности еще более размыта, поскольку исторически и социально обусловлена и индивидуально изменчива. Почему так трудно определить момент пересечения границы взрослости?

Сам термин «взрослость» многозначен. Биологическая взрослость определяется достижением половой зрелости, способностью к деторождению; социальная - экономической независимостью, принятием ролей взрослого человека, понятие психологической взрослости связывают со зрелой личностной идентичностью. Критерием достижения взрослости (взросления) в человеческом обществе становится овладение культурой, системой знаний, ценностей, норм, социальных традиций, подготовленность к осуществлению разных видов труда. Трактовка юности как периода онтогенетического развития зависит от принципиальных установок авторов того или иного подхода. Биогенетические теории полагают, что именно биологические процессы роста детерминируют все остальные стороны развития, и рассматривают юность, прежде всего, как этап развития организма, характеризующийся мощным ростом различных способностей и функций и достижениями наивысшего уровня.

Психоаналитические теории (З. Фрейд, А. Фрейд) видят в юности определенный этап психосексуального развития, когда приток инстинктивной энергии либидо должен быть компенсирован защитными механизмами Я. Борьба тенденций со стороны Оно и Я проявляется в возрастающем беспокойстве и увеличении конфликтных ситуаций, которые постепенно, по мере установления новой гармонии Я и Оно, преодолеваются. В противоположность психоанализу, Э. Шпрангер считал, что в юности происходит вращение индивида в культуру, «в объективный и нормативный дух данной эпохи». В психосоциальной теории Э. Эриксона в период

подростничества и юности должна быть решена центральная задача достижения идентичности, создания непротиворечивого образа самого себя в условиях множественности выборов (ролей, партнеров, групп общения и т.п.).

Социологические теории юности рассматривают ее, прежде всего, как определенный этап социализации, как переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого при решающей детерминации со стороны общества. Психологические теории придают важнейшее значение субъективной стороне, характерным чертам внутреннего мира и самосознания взрослеющего индивида, его вкладу как активного творца собственного взросления. Разнообразие индивидуальных вариантов перехода к взрослости привело к тому, что в последние десятилетия исследователи все чаще используют понятие задачи развития. В первую очередь они были сформулированы в области юношеской психологии. Решение возрастных задач определяется как появление способности человека решать те или иные проблемы. Так, Р. Хавигхерст в период взросления выделил такие возрастные задачи:

- ✚ принятие собственной внешности, осознание особенностей своего тела и формирование умений эффективно его использовать (в труде, спорте и т.д.);

- ✚ усвоение мужской или женской роли (складывание индивидуальной структуры своего тендерного поведения, своего «образа» тендерной роли, внутренней позиции мужчины или женщины; например, для девушки это может быть образ «тургеневской девушки», «своей в доску» девчонки или «роковой красавицы»);

- ✚ установление новых и более зрелых отношений со сверстниками обоих полов;

- ✚ завоевание эмоциональной независимости от родителей и других взрослых;

- ✚ подготовка к профессиональной карьере, обучение нацелено на получение профессии (в вузе или непосредственно на рабочем месте, и даже еще в школе - при дифференцированном отношении к разным учебным предметам, при посещении подготовительных курсов);

- ✚ подготовка к браку и семейной жизни, приобретение знаний и социальной готовности принять на себя ответственность, связанную с партнерством и семьей;

- ✚ формирование социально ответственного поведения, гражданской активности (в том числе политической, идеологической, экологической и т.д.);

- ✚ построение внутренней системы ценностей и этического сознания как руководства для поведения.

Задачи развития включают ориентировку и определение своего места во взрослом мире, принятие и освоение социальных ролей, разрешение ролевых конфликтов, дальнейшее совершенствование стратегий преодоления трудностей. Некоторые из этих задач в большей степени характерны для первого периода взросления, для подростничества, другие — именно для юности.

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

## **2. Социальная ситуация развития**

В юношеском возрасте происходят существенные морфофункциональные изменения, завершаются процессы физического созревания человека. Жизнедеятельность в юности усложняется: расширяется диапазон социальных ролей и интересов, появляется все больше



взрослых ролей с соответствующей им мерой самостоятельности и ответственности. На этот возраст приходится много критических социальных событий: получение паспорта, наступление уголовной ответственности, возможность реализации активного избирательного права, возможность вступить в брак. Многие молодые люди в этом возрасте уже начинают трудовую деятельность, задача выбора профессии и дальнейшего жизненного пути встает перед каждым. В юношеском возрасте в большой степени утверждается самостоятельность личности. Но наряду с элементами взрослого статуса юноша все же сохраняет определенную степень зависимости, идущую из детства: это и материальная зависимость, и инерция родительских установок, связанных с руководством и подчинением. Неоднозначность положения юношества в семье и обществе и разноуровневость требований к нему сближает этот период с подростковым и находит отражение в своеобразии психики. Когда осуществляется переход от подросткового к раннему юношескому возрасту? Психологический критерий «вхождения» в юность связан с резкой сменой внутренней позиции, с изменением отношения к будущему. Если подросток, по словам Л.И. Божович, смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша (старший школьник) смотрит на настоящее с позиции будущего. В юности происходит расширение временного горизонта - будущее становится главным измерением. Изменяется основная направленность личности, которая теперь может быть обозначена как устремленность в будущее, определение дальнейшего жизненного пути, выбор профессии. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив - «аффективный центр» жизни юноши.

«В молодости все силы души направлены на будущее, будущее принимает такие разнообразные, живые и обворожительные формы под влиянием надежды, основанной не на опытности прошедшего, а на воображаемой возможности счастья, что одни понятые и разделенные мечты



о будущем счастья составляют уже истинное счастье этого возраста» (Толстой Л.Н. Отрочество // Избранные произведения. М., 1985. С. 222).

Начало этого процесса относится к подростковому возрасту, когда подросток задумывается о будущем, пытается его предвосхитить, создает образы (рисует картины) будущего, не задумываясь при этом о средствах его достижения. Общество, в свою очередь, ставит перед молодым человеком совершенно конкретную и жизненно важную задачу профессионального самоопределения, и таким образом создается характерная социальная ситуация развития. В 9-м классе средней школы и еще раз в 11-м классе школьник неминуемо попадает в ситуацию выбора - завершения или продолжения образования в одной из его конкретных форм, вступления в трудовую жизнь и т.п. Социальная ситуация развития в ранней юности - «порог» самостоятельной жизни.

Сложность ситуации выбора девятиклассника в том, что часто ни он сам, ни даже его родители в полной мере не осознают переломность момента, его значимость для последующей жизни. Консультационная практика показывает, что именно на этом этапе решение принимается часто случайно, под влиянием внешних обстоятельств: подружка уговорила пойти учиться вместе, колледж находится поблизости от места жительства... А позже уже полученная, но нелюбимая профессия намечает пунктиром жизненный путь. Конечно, все еще можно изменить, но не забудем упущенное время, опыт неудач, пониженную самооценку и т.д. В юности происходит принципиально важное изменение в размышлениях о будущем, теперь предметом обдумывания становится не только конечный результат, но и способы и пути его достижения. Особую сложность задача профессионального ориентирования приобрела в современных социокультурных условиях, когда старшие (родители и учителя) зачастую сами не уверены в правильности

своих советов. Некоторые психологи считают, что эта особенность - самостоятельность встречи с «изменяющимся миром» (в противоположность



другим возрастам, когда ребенок сталкивается с новой для себя, но устойчивой формой следующего возраста) - вообще является специфической для юности. В процессе кризиса 17 лет (от 15 до 18 лет) решается задача становления человека как субъекта собственного развития.

Юность не является устоявшимся периодом онтогенеза, и возможны самые разные индивидуальные варианты развития. Кроме того, ранняя юность (старший школьный возраст), как никакой другой период, отличается крайней неравномерностью развития как

на межиндивидуальном уровне (в то время как один из старшеклассников уже достиг половой зрелости, другой еще находится в середине процесса созревания, а третий по своим физиологическим параметрам может быть оценен как находящийся на пороге отрочества), так и на внутрииндивидуальном (время наступления биологической, когнитивной, социальной, эмоциональной зрелости у одного и того же индивида часто не совпадает). Переход от ранней юности к поздней знаменуется сменой акцентов развития: период предварительного самоопределения завершается и осуществляется переход к самореализации.

### **3. Ведущая деятельность в юношеском возрасте**

В психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная деятельность. Несмотря на то что во многих случаях юноша продолжает оставаться школьником, учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее. Речь может идти об избирательном отношении к некоторым учебным предметам, связанным с планируемой профессиональной деятельностью и необходимым для поступления в вуз (например, химия и биология для будущих медиков), о посещении подготовительных курсов, о включении в реальную трудовую деятельность в пробных формах (помощь воспитательнице в детском саду, автомеханику во время ремонтных работ

автомобиля и т.п.). В других случаях юноши и девушки еще более приближаются к производственной сфере: продолжают образование в ПТУ, техникумах, колледжах, технических лицеях или начинают собственную трудовую жизнь, совмещая работу с учением в вечерних школах. По мнению Д.И. Фельдштейна, в юношеском возрасте характер развития определяют труд и учение как основные виды деятельности.

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

Содержание психологической готовности к самоопределению:

- ✚ сформированность на высоком уровне психологических структур: теоретического мышления, основ научного и гражданского мировоззрения, самосознания и развитой рефлексии;

- ✚ развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности (потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека — члена общества, потребность в общении, потребность в труде, нравственные установки, ценностные ориентации, временные перспективы);

- ✚ становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов, критического отношения к ним.



Большинство исследователей рассматривают профессиональное самоопределение как процесс, развернутый во времени. Профессиональное самоопределение — это многомерный и многоступенчатый процесс, в котором происходит выделение задач общества и формирование индивидуального стиля жизни, частью которой является профессиональная деятельность. В процессе профессионального самоопределения устанавливается баланс личных предпочтений и склонностей и существующей системы разделения труда.

Профессиональное самоопределение нельзя рассматривать как некоторый «стоп-кадр» процесса развития. Сделанный профессиональный выбор не сужает возможности: приобретаемый на избранном пути опыт изменяет картину дальнейших возможностей выбора человека и направление его дальнейшего развития, открывает для него новый, ранее недоступный мир. В раннем юношеском возрасте профессиональное самоопределение составляет важный момент личностного самоопределения, но не исчерпывает его<sup>1</sup>. Видение себя будущим профессионалом является показателем связи молодого человека с обществом, вхождения в общество. Выбор профессии фактически означает проецирование в будущее определенной социальной позиции. В современном понимании профессиональное самоопределение рассматривается не только как конкретный выбор профессии, но как непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой профессиональной деятельности. При таком понимании профессиональное самоопределение - это процесс чередующихся выборов, каждый из которых рассматривается как важное жизненное событие, определяющее дальнейшие шаги на пути профессионального развития личности.

Уже на предыдущих возрастных ступенях складываются представления о ряде профессий. Информированность о профессии, учет позиции близких



людей, личные склонности и способности оказывают влияние на профессиональное самоопределение- молодых людей.

Чем старше юноша, тем настоятельнее необходимость выбора. Решение о выборе профессии принимается в течение нескольких лет, проходя ряд стадий. На стадии фантастического выбора (до 11 лет) ребенок, размышляя о будущем, еще не умеет связывать цели и средства. Первичный выбор, совершаемый на этой стадии, производится в условиях малодифференцированного представления о профессиях, при отсутствии выраженных интересов и склонностей. По мере интеллектуального развития подросток или юноша все больше интересуется условиями реальности, но еще не уверен в своих способностях - стадия пробного выбора (до 16—19 лет). Постепенно фокус его внимания сдвигается с субъективных факторов к реальным обстоятельствам. Из множества вариантов постепенно выделяются несколько наиболее реальных и приемлемых вариантов, между которыми и предстоит выбирать. Стадия реалистического выбора (после 19 лет) включает обсуждение вопроса с осведомленными лицами, осознание возможности конфликта между способностями, ценностями и объективными условиями реального мира. Опыт изучения проблемы профессионального самоопределения обобщен Н.С. Пряжниковым. В разработанной им содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения центром признается ценностно-нравственный аспект, развитие самосознания (развитая рефлексия, самопознание) и потребность в профессиональной компетентности. Основу профессионального самоопределения составляют следующие психологические факторы:

- осознание ценности общественно полезного труда,
- общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране,
- осознание необходимости общей и профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации,
- общая ориентировка в мире профессионального труда,



- выделение дальней профессиональной цели (мечты),
- согласование мечты с другими важными жизненными целями (семейными, личностными, досуговыми),
- знание о выбираемых целях,
- знание о внутренних препятствиях, осложняющих достижение избранной цели, и др.

Одной из особенностей самоопределения современных подростков является ориентация на престижность профессий, на элитность, на «самое лучшее» в том смысле, как это субъективно понимается ими самими. Подростки и молодежь часто бывают захвачены идеей быстрой карьеры, блистательного и стремительного успеха, богатства. Пряжников говорит об опасности изощренной манипуляции, основанной на «лучших» конформистских традициях, когда с помощью искусных средств массовой информации и так называемого общественного мнения формируется основа для профессионального и личностного выбора конкретного человека, что подрывает самую суть самоопределения. Помощь молодому человеку со стороны общества и взрослых необходима, но в виде «разумной и неманипулятивной корректировки профессионального выбора, основанной не на выдаче готовых рекомендаций, а на постепенном формировании у самоопределяющегося подростка самой способности осознанно и самостоятельно планировать профессиональные и жизненные перспективы и при необходимости своевременно корректировать их».

#### **4. Интеллектуальное развитие в юности**

Характерный уровень когнитивного развития в отрочестве и юности формально-логическое, формально-операциональное мышление. Это абстрактное, теоретическое, гипотетико-дедуктивное мышление, не связанное с конкретными условиями внешней среды, существующими в данный момент. К концу подросткового возраста общие умственные способности уже сформированы, однако на протяжении юности они



продолжают совершенствоваться. Обучение в старших классах школы связано со значительным изменением и усложнением структуры и содержания учебного материала, увеличением его объема, что повышает уровень требований к учащимся. От них ожидают гибкости, универсальности, продуктивности познавательной деятельности, четкости, самостоятельности в решении когнитивных задач. Направленность на будущее, постановка задач профессионального и личностного самоопределения сказывается на всем процессе психического развития, включая и развитие познавательных процессов.

Интерес к школе и учению у старшеклассников по сравнению с подростками заметно повышается, поскольку учение приобретает непосредственный жизненный смысл, связанный с будущим. Также возникает выраженный интерес к различным источникам информации (книгам, кино, телевидению). Усиливается потребность в самостоятельном приобретении знаний, познавательные интересы приобретают широкий, устойчивый и действенный характер, растет сознательное отношение к труду и учению. Индивидуальная направленность и избирательность интересов связана с жизненными планами. Происходит в эти годы и совершенствование памяти школьников. Это относится не только к тому, что увеличивается вообще объем памяти, но и к тому, что в значительной мере меняются способы запоминания. Наряду с произвольным запоминанием у старших школьников наблюдается широкое применение рациональных приемов произвольного запоминания материала.

Старшие школьники приобретают метакогнитивные умения (такие, как текущий самоконтроль и саморегуляция), которые, в свою очередь, влияют на эффективность их познавательных стратегий. Совершенствуется владение сложными интеллектуальными операциями анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, аргументирования и доказательства. Для юношей и девушек становятся характерными



установление причинно-следственных связей, систематичность, устойчивость и критичность мышления, самостоятельная творческая деятельность. Возникает тенденция к обобщенному пониманию мира, к целостной и абсолютной оценке тех или иных явлений действительности. Ж. Пиаже констатировал, что «логика юношеского периода — это сложная когерентная система, отличная от логики ребенка; она составляет сущность логики взрослых людей и основу элементарных форм научного мышления». Возрастная особенность состоит в быстром развитии специальных способностей, часто связанных с выбираемой профессиональной областью (математических, технических, педагогических и др.). В результате когнитивные структуры в юности приобретают очень сложное строение и индивидуальное своеобразие.

Описанные изменения когнитивных структур служат предпосылкой возникновения способности к интроспекции, к рефлексии. Собственные мысли, чувства, поступки индивида становятся предметом его мысленного рассмотрения и анализа. Другой важный аспект интроспекции связан со способностью различать противоречия между мыслями, словами и поступками, оперировать идеальными ситуациями и обстоятельствами. Появляются возможности для создания идеалов (семьи, общества, морали или человека), для сравнения их с реальной действительностью, для попыток их реализации.

Юноши и девушки склонны к формулированию широких философских обобщений, к теоретизированию и выдвижению гипотез, часто на ограниченном фактическом основании, без знания предпосылок.

«Мысли эти представлялись моему уму с такою ясностью и поразительностью, что я даже старался применять их к жизни, воображая, что я первый открываю такие великие и полезные истины.

Раз мне пришла мысль, что счастье не зависит от внешних причин, а от нашего отношения к ним, что человек, привыкший переносить страдания, не



может быть не счастлив, и, чтобы приучить себя к труду, я, несмотря на страшную боль, держал по пяти минут в вытянутых руках лексиконы Татищева или уходил в чулан и веревкой стегал себя по голой спине так больно, что слезы невольно выступали на глазах. Другой раз, вспомнив вдруг, что смерть ожидает меня каждый час, каждую минуту, я решил, не понимая, как не поняли того до сих пор люди, что человек не может быть иначе счастлив, как пользуясь настоящим и не помышляя о будущем, — и я дня три, под влиянием этой мысли, бросил уроки и занимался только тем, что, лежа на постели, наслаждался чтением какого-нибудь романа и едою пряников с кроновским медом, которые я покупал на последние деньги. То раз, стоя перед черной доской и рисуя на ней мелом разные фигуры, я вдруг был поражен мыслью: почему симметрия приятна для глаз? что такое симметрия? Это врожденное чувство, отвечал я сам себе. На чем же оно основано? разве во всем в жизни симметрия? Напротив, вот жизнь - и я нарисовал на доске овальную фигуру. После жизни душа переходит в вечность; вот вечность - и я провел с одной стороны овальной фигуры черту до самого края доски. Отчего же с другой стороны нету такой же черты? Да и в самом деле, какая же может быть вечность с одной стороны, мы, верно, существовали прежде этой жизни, хотя и потеряли о том воспоминание. Слабый ум не мог проникнуть непроницаемого, а в непосильном труде терял одно за другим убеждения, которые для счастья моей жизни я никогда бы не должен был сметь затрагивать. Склонность моя к отвлеченным размышлениям до такой степени неестественно развила во мне сознание, что часто, начиная думать о самой простой вещи, я впадал в безвыходный круг анализа своих мыслей, я не думал уже о вопросе, занимавшем меня, а думал о том, о чем я думал. Спрашивая себя: о чем я думаю? — я отвечал: я думаю, о чем я думаю. А теперь о чем я думаю? Я думаю, что я думаю, о чем я думаю, и так далее. Ум за разум заходил...» (Толстой Л.Н. Отрочество //Избранные произведения. М., 1985. С. 205 — 207).



В дальнейшем в молодости интеллектуальное развитие предполагает выход на качественно новый уровень, связанный с развитием творческих способностей и предполагающий не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового: речь идет о способности увидеть проблему, поставить и переформулировать вопросы, находить нестандартные решения.

## **5. Развитие личности**

Психологической особенностью раннего юношеского возраста является устремленность в будущее. Важнейшим фактором развития личности в ранней юности является стремление старшеклассника строить жизненные планы, осмысливать построение жизненной перспективы.

Жизненный план - широкое понятие, которое охватывает всю сферу личного самоопределения (род занятий, стиль жизни, уровень притязаний, уровень доходов и т. д.). У старшеклассников жизненные планы зачастую еще весьма расплывчаты и не вычлняются из мечты. Старшеклассник просто воображает себя в самых разнообразных ролях, соизмеряет степень их притягательности, но не решается окончательно выбрать что-то для себя и часто ничего не делает для достижения задуманного.

О жизненных планах в точном смысле слова можно говорить лишь тогда, когда в них включены не только цели, но и способы их достижения, когда молодой человек стремится оценить собственные субъективные и объективные ресурсы. Л. С. Выготский рассматривал жизненные планы как показатель овладения личностью своим внутренним миром и как систему приспособления к действительности, связывая с ними «целевую» регуляцию принципиально нового типа. Предварительное самоопределение, построение жизненных планов на будущее - центральное психологическое новообразование юношеского возраста. Основой для планирования субъектом собственного будущего является существующая в обществе модель «типичного жизненного пути» члена данного общества<sup>2</sup>. Эта модель



закреплена в культуре, системе ценностей общества, в ее основу положен принцип своевременности: в какое время субъект должен уложиться, чтобы социально «успеть», в нужное время сделать следующий шаг.

Эти ориентиры не всегда известны современным старшеклассникам, кроме того, сами эти ориентиры в последние десятилетия подверглись существенному пересмотру. Подрастающее поколение зачастую предоставлено само себе, вынуждено самостоятельно разрабатывать жизненные цели и находить способы их выполнения. В результате многие аспекты своей будущей жизни юноши и девушки воспринимают как проблемные. Если старшеклассники 1960---х гг. ждали свое будущее с оптимизмом, то российские старшеклассники 1990-х гг. переживали свое будущее как проблему.

В западной психологии процесс самоопределения обозначается как процесс формирования идентичности. Э. Эриксон рассматривал поиск личностной идентичности как центральную задачу периода взросления, хотя переопределение идентичности может происходить также в другие периоды жизни. Идентичность как сознание тождественности субъекта самому себе, непрерывности собственной личности во времени требует ответить на вопросы: «Каков я? Каким мне хотелось бы стать? За кого меня принимают?» В период взросления, на фоне резких физических и психических трансформаций и новых социальных ожиданий, необходимо достичь нового качества идентичности, т.е. объединить различные свойства, связанные с семейными, тендерными, профессиональными ролями, в непротиворечивую целостность (какая я дочь и внучка, спортсменка и студентка, будущий врач и будущая жена), противоречащие ей отбросить, согласовать внутреннюю оценку себя и оценку, данную другими. Эриксон считал, что кризис идентичности включает ряд противостояний:

- временная перспектива или расплывчатое чувство времени;
- уверенность в себе или застенчивость;

- экспериментирование с различными ролями или фиксация на одной роли;
- ученичество или паралич трудовой деятельности;
- сексуальная поляризация или бисексуальная ориентация;
- отношения лидер/последователь или неопределенность авторитета;
- идеологическая убежденность или спутанность системы ценностей.

Чем успешнее индивид преодолевает этот первый кризис идентичности, тем легче ему справиться с подобными переживаниями в будущем.

На этом сложном пути могут быть и неудачи. Диффузия идентичности (или ролевое смешение) характеризуется тем, что молодой человек в течение более или менее продолжительного времени не способен завершить психосоциальное самоопределение, что вынуждает его возвратиться на более раннюю ступень развития. При этом могут возникнуть специфические трудности:

- ✚ диффузия времени - нарушение восприятия времени, проявляющееся двояким образом: либо возникает ощущение жесточайшего цейтнота, либо растянутости и пустоты времени, скуки и никчемности;

- ✚ застой в работе - нарушение работоспособности, выражающееся в поглощенности бесполезными для дальнейшего развития вещами в ущерб всем остальным занятиям, возвратом к эдиповой ревности и зависти к братьям и сестрам; неспособность ни продолжить образование, ни выбрать работу;

- ✚ отрицательная идентичность проявляется, прежде всего, в отрицании, вплоть до презрения, всех предлагаемых ролей и ценностей, ориентация на «противоположное» — опасный, вредный, нежелательный образец, от которого настойчиво предостерегают (алкоголь, наркотики).

Эриксон ввел понятие «психосоциальный мораторий» для обозначения определенного интервала времени между подростковым периодом и взрослостью, когда общество терпимо относится к пробам различных



социальных и профессиональных ролей молодыми людьми. Так, системе высшего образования иногда приписывают, среди прочих, роль отсрочки окончательного выбора взрослых ролей.

Таким образом, выстраивание жизненной перспективы может проходить относительно благополучно при оптимальном сочетании прошлого, настоящего и будущего Я, а может протекать и в кризисных формах.

Многие исследования посвящены развитию и качеству Я - концепции у молодых людей, исследованию соотношений между Я - реальным и Я - идеальным, особенно важным в этот период. Подчеркивается, что по мере взросления, по мере накопления опыта реальной деятельности и общения, складывается более реалистичная оценка собственной личности и возрастает независимость от мнения родителей и учителей. Позитивная Я-концепция, чувство самоуважения, самооценности благоприятно сказывается на постановке перспективных целей и активном стремлении к их достижению.

Переоценка собственных возможностей, «юношеская самоуверенность» встречается достаточно часто и порой толкает молодых людей на неоправданный риск. Отрицательная Я-концепция (проявления которой — низкая самооценка и низкий уровень притязаний, слабая вера в себя, боязнь получить отказ) воздействует наиболее негативно. Со сниженным самоуважением и негативной самооценкой связывают социальную пассивность, одиночество, конформистскую позицию, деградацию, агрессивность и, наконец, преступность. Развитию самосознания и личности Л. С. Выготский отводил в юности центральную роль. В этом возрасте происходит открытие Я, собственного мира мыслей, чувств и переживаний, которые кажутся самому субъекту неповторимыми и оригинальными. Тенденция воспринимать свои переживания как уникальные имеет опасность перерасти в отгороженность и замкнутость, основанные на ошибочной убежденности в том, что понять его особый внутренний мир не

сможет никто. Стремление познать себя как личность приводит к рефлексии, к углубленному самоанализу: как и почему поступил в тех или иных обстоятельствах, проявил себя умно, сдержанно или вел себя развязно, или пошел на поводу у другого. «Я собрался зайти к старику Спенсеру, моему учителю истории, попрощаться перед отъездом...

— Значит, ты уходишь от нас?

— Да, сэр, похоже на то.

— Что же тебе сказал доктор Термер?

— Ну... всякое. Что жизнь — это честная игра. И что надо играть по правилам. Он хорошо говорил. Все насчет того же...

— Как же твои родители отнесутся к этому?

— Как сказать... Рассердятся, наверно, — говорю. — Ведь я уже в четвертой школе учусь.

— Эх! — говорю. Это у меня привычка говорить «Эх!», отчасти потому, что у меня не хватает слов, а отчасти, что я иногда веду себя не по возрасту. Мне тогда было шестнадцать, а теперь мне уже семнадцать, но иногда я держусь так, будто мне лет тринадцать. Ужасно нелепо выходит. Так про меня все и говорят, особенно отец. Люди всегда думают, что они тебя насквозь видят. Мне-то наплевать, хотя тоска берет, когда тебя поучают — веди себя как взрослый. Иногда я себя веду так, будто я куда старше своих лет, но этого-то люди не замечают. Вообще ни черта они не замечают» (Сэллинджер Дж.А. Над пропастью во ржи: Повесть. Рассказы. Ростов н/Д, 1999. С. 246-247).

Размышляя о чертах характера, о своих достоинствах и недостатках, молодой человек начинает всматриваться в других людей, сопоставлять свойства их личности и поведения и собственные, отыскивать сходство и непохожесть. Это познание других и самопознание приводит к постановке задач самосовершенствования. Во многих личных дневниках молодых людей находит выражение стремление к самовоспитанию, самоорганизации, к



работе над собой. (Вообще, юношеские дневники выполняют множество важных функций: фиксации воспоминаний, которые придают жизни преемственность и непрерывность; эмоционального катарсиса; замены партнера по общению или «идеального друга»; творческого самовыражения и др.)

В юности вырабатываются ценностные ориентации (научно-теоретические, философские, нравственные, эстетические), в которых выявляется самая сущность человека. Складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, об окружающей действительности и других людях и самом себе и готовность руководствоваться им в деятельности. Формируется осознанное «обобщенное, итоговое отношение к жизни» (С.Л. Рубинштейн), которое позволяет выйти на проблему смысла человеческой жизни. В юности создаются благоприятные условия для становления интегративного психического образования, смысла жизни. Прибывающие жизненные силы, открывающиеся возможности настраивают подростков, особенно юношей, на поиск перспективы и жизненного смысла. Появляется заинтересованное, взволнованное отношение к личному смыслу жизни. Активно развивается в юности сфера чувств. Направленность на будущее, ощущение расцвета физических и интеллектуальных возможностей, открывающихся горизонтов создают у юношей и девушек оптимистическое самочувствие, повышенный жизненный тонус. Общее эмоциональное самочувствие становится более ровным, чем у подростков. Резкие аффективные вспышки, как правило, уходят в прошлое; но в некоторых ситуациях, например, когда взгляды молодого человека, его максималистские суждения расходятся со взглядами собеседника, могут возникать резкие выпады и неожиданные реакции.

Юность — это период, которому свойственны противоречивые переживания, внутреннее недовольство, тревожность, метания, но они менее демонстративны, чем в подростковом возрасте. Эмоциональная сфера в юности



становится значительно богаче по содержанию и тоньше по оттенкам переживаний, повышается эмоциональная восприимчивость и способность к сопереживанию. «Несмотря на то, что наши рассуждения для постороннего слушателя могли показаться совершенной бессмыслицей — так они были неясны и односторонни,— для нас они имели высокое значение. Души наши так хорошо были настроены на один лад, что малейшее прикосновение к какой-нибудь струне одного находило отголосок в другом. Мы находили удовольствие именно в этом соответственном звучании различных струн, которые мы затрагивали в разговоре. Нам казалось, что недостает слов и времени, чтобы выразить друг другу все те мысли, которые просились наружу» (Толстой Л.Н. Отрочество // Избранные произведения. М., 1985. С. 222).

В то же время эмоциональная восприимчивость часто сочетается с категоричностью и прямолинейностью юношеских оценок окружающего, с демонстративным отрицанием нравственных аксиом, вплоть до морального скепсиса. Важно осознавать, что это отражение собственного интеллектуального и морального поиска, стремление критически переосмыслить «азбучные истины» и принять их уже не как навязанные извне, а как выстраданные и содержательные.

## **6. Общение в юности**

Содержание и характер общения юношей со всеми категориями партнеров определяются решением проблем, связанных со становлением и реализацией их как субъектов отношений в значимых сферах жизнедеятельности. Ценностно-смысловая доминанта общения обнаруживается в ведущей тематике бесед старшеклассников: обсуждение личных дел (своих и партнеров), взаимоотношений людей, своего прошлого, планов на будущее, взаимоотношений юношей и девушек, отношений с товарищами, отношений с учителями, отношений с родителями, своего развития - физического, интеллектуального.



Общение юношей и девушек со взрослыми, с родителями предполагает растущую демократизацию взаимоотношений поколений, решение проблемы автономии выросших детей и авторитета родителей, проблемы взаимопонимания между ними. Отношения со взрослыми сложны, но фактически влияние родителей по многим важным проблемам остается для юношей преобладающим. Отвечая на вопрос массовой анкеты, чье понимание для вас важнее, многие старшеклассники называют взрослых (а не сверстников), мать, отца. Содержание общения со взрослыми включает в себя проблемы поиска смысла жизни, познания самого себя, жизненных планов и путей их реализации, взаимоотношений между людьми, получение информации, связанной с областью интересов старшеклассника и профессиональной принадлежностью взрослого.

Общение со взрослыми протекает неравномерно, стремительная интенсификация общения, обсуждение проблем и вопросов сменяется периодом спада интенсивности общения, пока не накопятся новые беспокоящие проблемы. Юноши и девушки нуждаются в общении с близкими взрослыми, в обращении к их жизненному опыту в решении проблемы самоопределения, но эффективное взаимодействие возможно только в условиях сотрудничества на основе взаимопонимания и взаимоподдержки. Смысл доверительного общения со взрослыми для старшеклассников состоит в возможности найти понимание своих проблем, сочувствие и помощь в их решении. Доверительность в общении как уважение к личности молодого человека, как вера в его потенциальную способность справиться с жизненными трудностями — важнейшая основа для новой гармонии родительско-детских отношений. Общение со сверстниками продолжает играть большую роль в жизни юношей. В старших классах происходят изменения в ориентации на предпочитаемые места общения, наряду с ориентацией преимущественно на общение дома и в школе, происходит дальнейшее освоение социального пространства (улиц,



центра города). В юношеском возрасте происходит увеличение потребности в общении, увеличение времени на общение и расширение его круга (не только в школе, семье, по соседству, но и в разных географических, социальных, виртуальных пространствах). Параллельно с расширением сферы общения происходит и углубление, индивидуализация общения. У молодых людей развивается способность устанавливать дружеские отношения, более избирательные, тесные и глубокие. Поиск друга начинается уже в подростковом возрасте, но юношеская дружба интимнее и стабильнее. Дружба характеризуется верностью, близостью и устойчивостью. Друг впервые осознается как alter ego (другой Я). Ему можно «излить душу», с ним можно поделиться своими переживаниями, секретами и надеяться на совет, взаимопонимание, эмоциональное тепло, искренность. Это первая самостоятельно выбранная глубоко личная привязанность, предваряющая и в какой-то степени предвосхищающая другие привязанности, в частности любовь. Дружба и приятельство различаются самими молодыми людьми, число друзей обычно невелико. Юношеская дружба полифункциональна и многообразна: от простого совместного времяпрепровождения до глубочайшей исповедальности и самораскрытия.

Однако юношеская дружба имеет свои сложности: свойственные возрасту требовательность и критичность по отношению к другому, бескомпромиссность, повышенная эгоцентричность порождают болезненные трудности и напряженность во взаимоотношениях со значимыми и близкими сверстниками. В ранней юности сильнее по сравнению с предыдущими возрастными этапами проявляется потребность в уединении. Коммуникативное уединение представляет собой общение с неким идеальным партнером, со своим Я, с представляемыми лицами. В уединении юноши и девушки проигрывают роли, которые им недоступны в реальной жизни. Они делают это в играх-грезах и в мечтах, по преимуществу рефлексивных и социальных. Первая любовь также в определенной мере

следствие стремления молодого человека к эмоциональному контакту, душевной близости, к пониманию. Проявления любви в юношеском возрасте обычно принимают форму симпатии, увлечения, влюбленности или же форму дружбы-любви. Во всех своих проявлениях первая любовь - это важное испытание в юности, во многом влияющее на развитие личности юноши.



### *Контрольные вопросы*

*1. С какими историческими явлениями связана тенденция удлинения периода взросления?*

*2. В чем своеобразие социальной ситуации развития в юношеском возрасте?*

*3. На какие критерии опираются психологи при выделении нижней и верхней границы юности?*

*4. В чем смысл выделения стадий ранней и поздней юности?*

*5. Припомните возрастные задачи развития в период взросления, сформулированные Р. Хавигхерстом. Попробуйте порассуждать, какие из них более характерны для подростничества, а какие — для юности?*

*6. В каких формах может реализовываться «обращенность в будущее» у старшеклассников?*

*7. В чем разница понятий «самоопределение» и «готовность к самоопределению»? Наметьте несколько способов содействия своевременной выработке психологической готовности самоопределения у выпускников 9-го и 11-го классов средней школы.*

*8. Как вам кажется, признает ли современное российское общество право на психосоциальный мораторий (в понимании Э. Эриксона)?*

*9. В чем сходство и разница общения со взрослыми и со сверстниками в юношеском возрасте?*

*10. Охарактеризуйте проблемы достижения эго-идентичности в современной России. Какие факторы способствуют позитивному разрешению кризиса? Какие условия создают опасность ролевого смешения?*



*1. Проанализируйте данный отрывок с целью выделения особенностей и закономерностей развития в юношеском возрасте. Какие из них имеют универсальный характер, а какие, может быть, ушли в историческое прошлое?*

*«Володя на днях поступает в университет, учителя уже ходят к нему отдельно... .. Володя только к обеду сходит вниз, а целые дни и даже вечера проводит наверху за занятиями, не по принуждению, а по собственному желанию. Он чрезвычайно самолюбив и не хочет выдержать экзамен посредственно, а отлично. И действительно, в фазтоне... сидит Володя, но уже не в синем фраке и серой фуражке, а в студенческом мундире с шитым голубым воротником, в треугольной шляпе и с позолоченной шпагой на боку. Володя с сияющим лицом вбегает в переднюю, целует и обнимает меня, Любочку, Мими и Катеньку, которая при этом краснеет до самых ушей. Володя не помнит себя от радости. И как он хорош в этом мундире! Как идет голубой воротник к его чуть пробивающимся черным усикам! Какая у него тонкая длинная талия и благородная походка! В этот достопамятный день все обедают в комнате бабушки, на всех лицах сияет радость, и за обедом, во время пирожного, дворецкий, с прилично величавой и вместе веселой физиономией, приносит завернутую в салфетку бутылку*



*шампанского. Бабушка в первый раз после пережитого горя пьет шампанское, выпивает целый бокал, поздравляя Володю, и снова плачет от радости, глядя на него. Володя уже один в собственном экипаже выезжает со двора, принимает к себе своих знакомых, курит табак, ездит на балы, и даже я сам видел, как раз он в своей комнате выпил две бутылки шампанского с своими знакомыми и как они при каждом бокале называли здоровье каких-то таинственных особ и спорили о том, кому достанется последний глоток. Он обедает, однако, регулярно дома и после обеда по-прежнему усаживается в диванной и о чем-то вечно таинственно беседует с Катенькой; но*

*сколько я могу слышать — как не принимающий участия в их разговорах,— они толкуют только о героях и героинях прочитанных романов, о ревности, о любви; и я никак не могу понять, что они могут находить занимательного в таких разговорах и почему они так тонко улыбаются и горячо спорят. Вообще я замечаю, что между Катенькой и Володей, кроме понятной дружбы между товарищами детства, существуют какие-то странные отношения, отдаляющие их от нас и таинственно связывающие их между собой» {Толстой Л.Н. Отрочество // Избранные произведения. М., 1985. С. 208).*

**2. Как в размышлениях юноши отражается специфика его внутреннего мира, его отношения к себе, к окружающим, к будущему? «— Назови, кем бы тебе хотелось стать. — Ну, ученым, или адвокатом, как папа. К наукам я не способен. Адвокатом, наверное, неплохо, но все равно не нравится, — говорю. — Понимаешь, неплохо, если они спасают жизнь невинным людям и вообще занимаются такими делами, но в том-то и штука, что адвокаты ничем таким не занимаются. Если стать адвокатом, так будешь просто гнать деньги, играть в гольф, в бридж, покупать машины, пить сухие коктейли и ходить этаким франтом. И вообще, даже если бы ты все время спасал бы людям жизнь, откуда бы ты знал, ради чего**



*ты это делаешь — ради того, чтобы на самом деле спасти жизнь человеку, или ради того, чтобы стать знаменитым адвокатом, чтобы тебя все хлопали по плечу и поздравляли, когда ты выиграешь этот треклятый процесс, — словом, как в кино, в дрянных фильмах. Как узнать, делаешь ты все это напоказ или по-настоящему, липа все это или не липа? Нипочем не узнаешь!.. Знаешь, кем бы я хотел быть? — говорю. — Знаешь такую песенку — «Если ты ловил кого-то вечером во ржи...»? Понимаешь, я себе представил, как маленькие ребяташки играют вечером в огромном поле, во ржи. Тысячи малышей, и кругом ни души, ни одного взрослого, кроме меня. А я стою на самом краю скалы, над пропастью, понимаешь? И мое дело — ловить ребяташек, чтобы они не сорвались в пропасть... Вот и вся моя работа. Стеречь ребят над пропастью во ржи. Знаю, что глупости, но это единственное, чего мне хочется по-настоящему. Наверно, я дурак»*

*3. О каких аспектах проблемы самоопределения идет речь в статье первокурсницы факультета журналистики МГУ Насти Вир ганской? «Арбатские художники помогли нам понять одну очень важную вещь. Глядя на них, мы часто удивлялись, насколько они другие. Мы, по сути, живем в особом и отдельном мире, где все хотят чего-то добиться, мечтают о чем-то, стремятся к чему-то. И все нам кажется, что мечты наши осуществляются, что все у нас получится. И тут мы вдруг увидели людей, которые ничего в жизни не добились и, оставив свои нелепые амбиции, довольствуются малым. Я испугалась. За себя, за всех, с кем мы живем в нашем, созданном для нас мире... Стало страшно за то, что жизнь может и не получиться. Ведь, по сути, мы тоже, как любой художник, хотим признания, хотим участвовать в чем-то творческом, никому не хочется проводить лучшие дни в душном офисе. Никому не хочется гробить свой талант на проходящих мимо прохожих. Нам хочется внести в жизни что-то новое, и все мы уверены, что способны перевернуть мир. И когда мы сидели в кафе, грелись и рассматривали портреты, нам вдруг стало ясно,*

*что мы на самом деле живем с этими художниками в одной-единственном, общем для нас всех мире... Когда мы уже собрались уходить, мне захотелось сказать им что-нибудь приятное. Нет, не за то, что они открыли нам глаза, а за то, что, дай бог, на их ошибках мы научимся и сделаем все хоть чуть-чуть, но лучше. Мы сказали им, что они замечательно рисуют, и сделали им еще пару комплиментов. В ответ мы увидели серые лица и услышали одну лишь фразу: "Ну, так что, платить будем?"» (Вирганская Н. Живопись на ветру // Новая газета. 2002. 14—17 марта.)*



## **Рекомендуемые дополнительные источники информации:**

1. Березин С.В., Аисецкий К.С. Мотынга И.А. Психология ранней наркомании. Самара, 1997.
2. Гаврилова Г.А. Новые исследования особенностей подросткового и юношеского возраста // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 152 — 157.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996.
4. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М., 1984.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
6. Запесоцкий А., Фаин А. Эта непонятная молодежь. Проблема неформальных молодежных объединений. М., 1990.
7. Ольшанский Д.В. Неформалы: групповой портрет в интерьере. М., 1990.
8. Современные тенденции молодежной социализации // Под ред. А.Г. Быстрицкого, М.Ю. Рошина. М., 1991.
9. Выготский Л.С. История развития высших психических функций //Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. С. 6-40.
10. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики ребенка // Избр. психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1. С. 114.
11. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики: Учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. - Доп. МО РФ. - М.: Просвещение, 2009. - С. 45-63, 108-118.
12. Борытко Н.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцева, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. - М., "Академия", 2010.- С. 69-74, 169-176.
13. Анциферова А.М. Эпигенетическая концепция развития личности Э. Эриксона // Принцип развития в психологии. М., 1978.
14. Бочаров В.В. Антропология возраста. СПб., 2001.

15. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988. Гл. 1. С. 6-65.
16. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
17. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие / Б.Р. Мандель. - М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2017. - 152 с.
18. Полонский В. М. Народное образование. Педагогика. Рубрикатор / Полонский В.М. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 152 с.
19. Педагогика: Учебное пособие / Кроль В.М., - 2-е изд., испр. и доп. - М.: ИЦ РИОР, НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 303 с
20. [www.psy.agava.ru](http://www.psy.agava.ru) - психологические страницы и тесты.
21. [www.psyserver.narod.ru/metodik.htm](http://www.psyserver.narod.ru/metodik.htm)
22. [www.psychology.ru](http://www.psychology.ru)
23. [www.vocabulary.ru/dictionary](http://www.vocabulary.ru/dictionary) - национальная психологическая энциклопедия.
24. [www.bookap.by.ru](http://www.bookap.by.ru) - книги по психологии.
25. [www.nedug.ru](http://www.nedug.ru)
26. [www.narcom.ru](http://www.narcom.ru)
27. Периодические издания по психологии:
28. «Журнал практического психолога», «Психолог в детском саду», «Психолог в школе», «Семейная психология и семейная терапия», «Мир психологии и психология в мире» и др.

## **Тема 7. Взрослость: молодость и зрелость**

### **1. Взрослость как психологический период**

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

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

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

- ✚ новый характер развития, теперь в меньшей степени связанный с физическим ростом и быстрым когнитивным совершенствованием;
- ✚ способность реагировать на изменения и успешно приспосабливаться к новым условиям, позитивно разрешать противоречия и трудности;

✚ преодоление зависимости и способность брать ответственность за себя и других;

✚ некоторые черты характера (твердость, благоразумие, надежность, честность и умение сострадать и др.);

✚ социальные и культурные ориентиры (роли, отношения и т.д.) для определения успешности и своевременности развития во взрослости.

Понятия «взрослость» и «зрелость» не тождественны.

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

В теории Э. Эриксона зрелость - это возраст «совершения деяний», наиболее полный расцвет, когда человек становится тождественным самому себе. Главные линии развития человека средних лет — это генеративность, производительность, созидательность (в отношении вещей, детей и идей) и неуспокоенность - стремление стать как можно лучшим родителем, достичь высокого уровня в своей профессии, быть равнодушным гражданином, верным другом, опорой близким.

Работа и забота - добродетели зрелых людей. Если личность оказывается «успокоенной» в каком-либо отношении, то начинается застой и деградация, которые проявляются в инфантильности и самопоглощенности - в излишней жалости к себе, в потакании своим прихотям. Успешное разрешение конфликта между неуспокоенностью и застоєм в установке на преодоление проблем и трудностей, а не в бесконечном сетовании на них.

В гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.) центральное значение придавалось процессу самореализации, самоактуализации взрослого человека.

По мнению А. Маслоу, самоактуализирующиеся люди не ограничиваются удовлетворением элементарных (дефицитарных) потребностей, но привержены высшим, предельным, бытийным ценностям, среди которых истина, красота, добро. Они стремятся достичь в своем деле высот (или возможно более высокого уровня). На основе анализа биографий ряда самоактуализирующихся личностей (зрелых, разумных) Маслоу обнаружил присущие им качества: более эффективное восприятие действительности и более комфортные взаимоотношения с ней; принятие себя, других и природы; спонтанность; сосредоточенность на проблеме; отстраненность (как потребность в уединении и самодостаточности); независимость от культуры и окружения; постоянная свежесть оценок; социальное чувство; глубокие, но избирательные социальные взаимоотношения; демократический характер; нравственная убежденность; невраждебное чувство юмора; креативность. Чтобы совершенствоваться, продвигаться в направлении самоактуализации, нужно помнить, прежде всего, что это продолжающийся процесс, требующий упорного труда над собой:

- ✚ необходимо стремиться самозабвенно отдаваться переживаниям, раскрывая свою человеческую сущность взамен демонстрации позы, маски, психологической защиты;

- ✚ в каждый момент жизни делать выбор, ведущий к личностному росту, через преодоление страха и стремления к безопасности;

- ✚ прислушиваться к внутреннему голосу, дать возможность проявиться своей самости, начиная с самых простых вещей (вроде доверия своему собственному вкусу при оценке кушанья или напитка) ;

- ✚ быть честным с самим собой и принимать на себя ответственность; не бояться не понравиться другим людям;

✚ необходимо преодолеть иллюзии, выявить и отказаться (как бы ни было это болезненно) от психологических защит, понять свои потенциальные возможности и желания.

Обращаясь к студентам-психологам, А. Маслоу предупреждал их о пагубности комплекса Ионы, который представляет собой «боязнь собственного величия», «уклонение от своего предназначения», «бегство от своих талантов»: «Вы должны стремиться стать первоклассными психологами, в самом лучшем значении этого слова, лучше, чем вы можете себе представить».

Г. Олпорт считал, что зрелость личности определяется степенью функциональной автономии ее мотивации. Взрослый индивид здоров и продуктивен, если он превзошел ранние (детские) формы мотивации и действует вполне осознанно. Олпорт, проанализировав работы многих психологов, представил описание самореализующейся личности в виде следующего перечня черт:

- 1) интерес к внешнему миру, сильно расширенное чувство Я;
- 2) теплота (сострадание, уважение, терпимость) в отношении к другим;
- 3) чувство фундаментальной эмоциональной безопасности (принятие себя, самоконтроль);
- 4) реалистическое восприятие действительности и активность в действиях;
- 5) самообъективация (самопонимание), привнесение своего внутреннего опыта в актуально переживаемую ситуацию и чувство юмора;
- 6) «философия жизни», которая упорядочивает, систематизирует опыт и сообщает смысл индивидуальным поступкам.

Необходимо поощрять развитие человеческого потенциала с детства и до конца жизни.

Б.Г. Ананьев в своей книге «Человек как предмет познания» (1969) подчеркивал, что психология среднего возраста - сравнительно новая отрасль



возрастной психологии. Психология зрелости оказалась на периферии психологического познания. С одной стороны, она оттеснена подходами генетической психологии, для которой зрелость выступает лишь как продукт и своего рода финал индивидуально - психического развития человека. С другой стороны, геронтология анализирует зрелость как период, в котором сосредоточены истоки процессов старения. Тем не менее данные из истории изучения взрослости позволили выделить произошедшие за последнее столетие явные онтогенетические сдвиги: ускорение процессов созревания и замедление процессов старения, особенно в сфере интеллекта и личности современного человека, что привело к расширению диапазона зрелости - с точки зрения ее продолжительности и потенциала.

Период взрослости, основной этап жизнедеятельности человека, заслуживает того, чтобы четко были сформулированы собственные социальные и психологические задачи развития именно этого периода.

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман считают, что суть первой ступени взрослости (17—42 года) состоит в индивидуализации системы общественных ценностей и идеалов соответственно личностной позиции человека, который становится субъектом общественных (не узкосоциальных) отношений. Формулой субъектности, по мнению авторов интегральной периодизации психического развития, могут стать слова Мартина Лютера: «На том стою и не могу иначе».

Завершающая ступень (после 39 лет и далее) - универсализация - полагается как потенциальная возможность достижения высшего уровня духовного развития, вхождения в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей.

## **2. Проблема периодизации взрослости**

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

принадлежит III. Бюлер, которая выделила пять фаз развития взрослого человека на основании осуществления самоопределения.

✚ Первая фаза (16 - 20 лет) - предшествует собственному самоопределению.

✚ Вторая фаза (с 16 - 20 лет до 25 - 30 лет) - фаза проб и поиска (профессии, спутника жизни и т.п.). Жизненные цели часто нереалистичны и подвержены изменениям.

✚ Третья фаза (с 25-30 до 45-50 лет) - пора зрелости: человек находит свое дело в жизни, обзаводится семьей. Субъективно этот возраст переживается как апогей жизни, желания становятся реалистичными, оценки трезвыми. К 40 годам устанавливается самооценка личности, в которой отражаются результаты жизненного пути как целого.

✚ Четвертая фаза (с 45 - 50 до 65 - 70 лет) - стареющий человек: завершение профессиональной деятельности, исчезновение активного самоопределения и постановки целей.

✚ Пятая фаза (старше 70 лет) - старый человек: обращение к прошлому и желание покоя.

Известный голландский психолог и психотерапевт Б. Ливехуд приводит в качестве примера периодизацию Уотеринга, который выделяет семилетние фазы в жизни взрослого человека:

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



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

Нижняя граница взрослости связывается антропологами и физиологами с возрастом 17 лет (Д. Биррен), 21 год (Д.Б. Бромлей), 20 лет для женщин и 21 год - для мужчин (по международной классификации), 25 лет (В.В. Бунак) и т.д.

Некоторые ученые начало зрелости называют юностью, другие - ранней взрослостью или молодостью; одни выделяют юность как отдельную фазу, а другие рассматривают ее как часть молодости.

Еще большей неопределенностью отличаются характеристики и временные границы среднего возраста, или средней взрослости: от 20 до 35 лет (Д. Векслер), 25-40 (Д.Б. Бромлей), 25-50 (Д. Биррен), 36 - 60 лет (согласно международной классификации возрастов). Чрезвычайно труден и вопрос дробления самой зрелости на качественно своеобразные фазы, или периоды, установления переходов и границ, например, между молодостью и средним возрастом, средним возрастом и пожилым. Актуальна задача выделения моментов перехода - качественных преобразований как прогрессивного, так и инволюционного характера, переломных («критических») моментов развития, что необходимо для построения теории индивидуального развития человека. Верхняя граница зрелости и начало старости еще более варьируют в различных периодизациях в огромном диапазоне: это 55 лет (В.В. Бунак, В.В. Гинзбург, Д.Б. Бромлей, Д. Векслер), 60 лет (Г. Гримм и большинство демографов), 15 лет (Д. Биррен). В данной работе, говоря о зрелости, мы имеем в виду раннюю и среднюю взрослость как стадии «вхождения» в зрелость и «кульминацию» зрелости. (Напомним, что исходной по-прежнему остается принципиальная позиция, согласно



которой достижение того или иного биологического, хронологического возраста само по себе не гарантирует ни физической, ни интеллектуальной, ни нравственной зрелости, ни высокой профессиональной квалификации.) Стадия ранней взрослости (молодости) характеризуется получением избирательного права, полной юридической и экономической ответственности, возможностью включения во все виды социальной активности. На этой стадии принимаются смысложизненные решения, выстраивается стратегия (стиль жизни), продолжается или завершается получение профессионального образования, осваиваются профессиональные роли и складывается соответствующий круг общения. Большинство людей образует собственную семью, появляются первые дети. Осваиваются и реализуются супружеские и родительские роли. Представители поколения средней взрослости занимают срединное положение между родителями, вступающими в старость, и взрослеющими детьми, начинающими самостоятельную жизнь, покидающими родительскую семью. Как правило, в социальном плане достигается относительная материальная независимость, высокий уровень профессиональной и общественной карьеры, выполняются функции кормильца и главы семьи, управления в обществе.

### **3. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в период зрелости**

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

Представления о ведущей деятельности, разработанные А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониным для периода детства, нуждаются в углубленном понимании ее сущности в зрелом возрасте. В период взрослости ведущим типом деятельности является труд. С позиции акмеологии уточняется, что ведущей деятельностью становится не просто включение в производительную жизнь общества (в самом широком смысле этого понятия), но максимальная реализация сущностных сил человека в ходе такой деятельности. Таким образом, речь идет о стремлении к высшим достижениям человека в разных областях - физической, нравственной, интеллектуальной, профессиональной.

С ценностной стороны взрослость связывают с воспроизводством и творчеством в системе общественных деятельностей и творчеством в системе экзистенциальных ценностей.

#### **4. Развитие личности в период взрослости**

*Нормативные кризисы взрослости.* Развитие личности в период зрелости по-прежнему остается одной из самых сложных и недостаточно исследованных проблем психологии. Например, психоаналитические теории сосредоточены скорее на случаях аномалий личности, патологических вариантах. Норма полагается как состояние отсутствия симптомов болезни. Другой подход, развиваемый с позиций гуманистической психологии, абсолютизирует выдающихся представителей человечества, самоактуализирующихся личностей. Период зрелости личности иногда рассматривается как некое целевое состояние, к которому направлено социальное и психологическое развитие, а далее происходит простое изменение личностных свойств. Многие современные отечественные и зарубежные психологи считают, что личность способна к саморазвитию и особенно в пору зрелости. Однако простой констатации этого положения совершенно недостаточно; необходимо полное, глубокое и точное знание о закономерностях и факторах этого развития. Возрастно-психологическое и



акмеологическое представление о взрослости. Н.А. Рыбников в 1920-х гг. предлагал назвать «акмеологией» специальный раздел возрастной психологии, изучающий закономерности развития взрослого человека. Эта идея воплотилась в последние десятилетия в выделении самостоятельной научной дисциплины акмеологии, исследующей феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости. Акмеология изучает пути, способы, условия расцвета человека как индивида (физическое совершенство), как яркой личности, талантливого субъекта деятельности и самобытной индивидуальности, а также как гражданина, родителя, супруга, друга. Акмеология и возрастная психология используют биографический метод в разных его формах: сбор и сопоставление биографического материала, спонтанные и спровоцированные автобиографии, синтезирование типичных историй движения личности в зрелом возрасте, опросники, интервью, тесты, свидетельства очевидцев, контент-анализ дневников, записных книжек, писем. Для анализа привлекается также литературный и клинический материал.

*Феномен «акме».* По мнению А.А. Бодалева, «вершина в развитии» взрослого человека, вершина зрелости, феномен акме - это многомерное состояние, вариативное и изменчивое, причем пики в разных «ипостасях», как правило, достигаются одновременно. Прослеживание жизненного пути человека, характеристик развития по отдельности и их интеграции свидетельствует о важности каждой «ступени» (младенчества, преддошкольного и дошкольного возрастов и т.д.) в подготовке содержания и формы проявления будущего макроакме человека. В биографиях выдающихся людей, оставивших заметный след в культуре и науке, просматриваются микроакме на каждом возрастном этапе их жизни, своеобразные предвестники будущих достижений. Сравнение акме у разных людей показывает, что его проявление может быть локальным, в пределах одной области деятельности, одной области знаний, а может быть широким,

охватывающим большой спектр (яркий пример акме - у Леонардо да Винчи, М.В. Ломоносова, которые состоялись как ученые – энциклопедисты и одновременно как деятели искусства). По уровню, по «калибру» акме может быть чрезвычайно высоким, общественно значимым прорывом, а может быть ординарным и репродуктивным и даже псевдоакме (дутые достижения, авторитет, признание). Другие характеристики феномена акме - время достижения его человеком и продолжительность реализации. Личностное акме как одна из важнейших составляющих вершины зрелости имеет в основе духовно-нравственные ценности, ставшие глубоко значимыми собственными ценностями человека, которые он готов действительно отстаивать. Цельность человека как личности определяется гармоничностью ансамбля отношений к разным сторонам действительности, к прошлому и будущему, к близким и далеким людям и доминированием тех или иных ценностей. В экстремальных условиях глубина приверженности определенным ценностям и ориентациям обнаруживается предельно четко. Преследуемый гонителями генетики академик Н.И. Вавилов сказал: «Гореть будем, а от убеждений своих не откажемся».

Выделяется ряд факторов, помогающих или мешающих достижению акме человеком:

✚ социальные макрофакторы (социально-экономические условия современного ему общества, конкретно-историческое время его жизни, социальная принадлежность, конкретная социальная ситуация, возраст человека, его пол);

✚ социальные микрофакторы (семья, школа, другие учебные заведения, производственный коллектив, влияние отдельных членов семьи, учителей, круг общения);

✚ фактор саморазвития - собственная работа человека над собой, непрерывная активность внутреннего мира.



По мнению А.А. Бодалева, прогресс саморазвития взрослого человека предполагает следующие новообразования: 1) изменения в мотивационной сфере с усиливающимся отражением общечеловеческих ценностей; 2) возрастание интеллектуального умения планировать и затем практически осуществлять деяния и поступки в соответствии с названными ценностями; 3) появление большей способности мобилизовывать себя на преодоление трудностей объективного характера; 4) более объективное оценивание своих сильных и слабых сторон, степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам. Существенный момент - не равномерность или гетерохронность появления новообразований, взаимосвязь в их развитии, когда появление одних является условием запуска развития других или достижения ими более высокого уровня. Так, усиление мотивации достижения создает условия для развития способностей человека, что позволяет решать более трудные задачи, достичь успеха и прочувствовать его, порождает постановку новых целей.

Значимым направлением исследований является проблема «смысл жизни и возраст». Смысл жизни рассматривается как интегрирующее образование в психическом развитии человека, которое позволяет субъекту преобразовать представления о собственной жизни как совокупности отдельных возрастных этапов в «единую линию жизни».

Возрастные кризисы взрослости. В западной психологии рассмотрение возрастных кризисов составляет один из важнейших подходов к анализу развития в период взрослости.

Можно обозначить некоторые возрастные периоды, на которые чаще всего приходятся личностные сдвиги: около 20 лет, около 30 лет (28 — 34), 40—45, 55 — 60 лет и, наконец, в позднем возрасте. Хронологические сроки нормативных возрастных кризисов имеют весьма приблизительный характер. Момент возникновения, продолжительность, острота прохождения кризисов в период взрослости могут заметно варьировать в зависимости от личных



обстоятельств жизни. Движущей силой развития признается внутреннее стремление к росту и самосовершенствованию, имеет значение также ряд внешних факторов, действующих по принципу «спускового крючка». Среди обстоятельств, провоцирующих кризис, выделяют резкие изменения состояния здоровья (внезапная болезнь, длительное и тяжелое заболевание, гормональные сдвиги), экономические и политические события, смену условий, требований, социальных ожиданий и т.д. Под давлением общественных катаклизмов возможно возникновение двойного кризиса (наложения социального кризиса на возрастной), что обостряет его протекание и настраивает на более глубокое осмысление всей жизни.

Причем форма протекания критического периода может быть разная. Не все исследователи поддерживают представление о «кризисности» этого периода. Модель кризиса включает заведомо негативный компонент: слабость в противостоянии изменившимся обстоятельствам, крушение иллюзий, неудачи, болезненное переживание неудовлетворенности. Некоторые считают более подходящей модель перехода, когда предстоящие перемены (статуса и пр.) планируются и личность способна справиться с трудностями. «Вторая половина жизни» человека весьма интересовала еще К. Юнга. Середину жизни он рассматривал как критический момент, когда происходит «глубинное, удивительное изменение души». Форсированная социализация сменяется линией саморазвития. В зрелом возрасте человек должен осуществить внутреннюю работу самопознания, которую Юнг называл «индивидуацией». В этом возрасте человек способен интегрировать в своем Я как «женское», так и «мужское» начало, объединить все аспекты личности вокруг самости, обрести гармонию между собой и окружающим миром. Во второй половине жизни человек посредством уравнивания и интегрирования различных элементов личности может обрести высочайший уровень развития своей личности, опираясь на символический и религиозный

опыт. По мнению Юнга, очень немногие достигают этого высочайшего уровня развития личности.

Широкую известность приобрел подход Д. Левинсона к анализу процесса жизни взрослых людей. Левинсон исследовал группу из 40 американских мужчин в возрасте от 35 до 45 лет, проведя с каждым из них 15-часовое биографическое интервью, а также изучал биографии великих людей. Его цель состояла в том, чтобы обнаружить устойчивые, закономерные характеристики развития во взрослости, выделить периоды, когда человеку необходимо решить определенные задачи и создать новые структуры жизни. В результате в жизненном цикле мужчины были выделены три главные эры, каждая из которых продолжается примерно 20 лет. В течение каждой эры индивидуум выстраивает структуру жизни, реализует ее в образе жизни до тех пор, пока не исчерпывает все задачи и не переходит на следующий этап, начиная все сначала. Для большинства мужчин центральное место занимают отношения на работе и в семье.

Левинсон выделил переходы:

-  к ранней взрослости - 17 - 22 года;
-  переход 30-летия - 28 - 33 года;
-  к средней взрослости – 40-45 лет;
-  переход 50-летия – 50-55 лет;
-  переход к поздней взрослости – 60-65 лет.

Вхождение во взрослость, период начинаний, приходится на возраст от 17 до 33 лет. Чтобы полностью стать взрослым, молодой мужчина должен справиться с четырьмя задачами, возникающими в процессе развития:

1) увязать мечты о достижениях и реальность: беспочвенные фантазии и совершенно недостижимые цели, а также и полное отсутствие мечты не способствуют росту;

2) найти наставника, чтобы осуществить переход от отношений родитель-ребенок к отношениям в мире взрослых сверстников;



3) выстроить себе карьеру;

4) наладить интимные отношения, установив их с «особенной женщиной» (термин Левинсона), которая поможет ему вступить во взрослый мир, которая будет поощрять его надежды, терпеть его зависимое поведение и другие недостатки, способствовать осуществлению мечты, заставляя партнера почувствовать себя героем. Переходные периоды, по Левинсону, являются стрессовыми, так как в это время цели, ценности и образ жизни подвергаются пересмотру и переоценке. Американская исследовательница Г. Шихи, вдохновленная поисками Левинсона, применила автобиографический метод в сравнительном анализе жизни супругов. Ее выводы во многом подтвердили данные Левинсона. Так, первый кризис (20 - 22 года) - переход к ранней взрослости, кризис «отрывания от родительских корней». Основные задачи и проблемы молодости: уточнение жизненных планов и начало их осуществления; поиски себя, выработка индивидуальности; окончательное осознание себя как взрослого человека со своими правами и обязанностями, выбор супруга и создание собственной семьи; специализация и приобретение мастерства в профессиональной деятельности.

Около 30 лет - переход к средней взрослости, «золотому возрасту», периоду наивысшей работоспособности и отдачи. 30 лет-это возраст нормативного кризиса взрослости, связанного с расхождением между областью наличного и областью возможного, желаемого, переживаемый в виде беспокойства и сомнений. Кризис 30-летия связан с задачей коррекции плана жизни с высоты накопленного опыта, создания более рациональной и упорядоченной структуры жизни и в профессиональной деятельности, и в

семье. Пытаясь преодолеть неприятные чувства, человек приходит к переоценке прежних выборов - супруга, карьеры, жизненных целей. Часто наблюдается стремление к коренной смене образа жизни; распад ранних браков; профессиональная переориентация, которые без личностной



перестройки, без углубленной рефлексии часто оказываются всего лишь «иллюзорными» путями выхода из кризиса.

Период после 30 лет - «корни и расширение» - связан с решением материальных и жилищных проблем, продвижением по служебной лестнице, расширением социальных связей, а также с анализом своих истоков и с постепенным принятием частей своего Я, которые ранее игнорировались. Кризис середины жизни, кризис 40-летия, получил наибольшую известность и одновременно наиболее противоречивые оценки. Первые признаки кризиса, разлада внутреннего мира — изменение отношения к тому, что раньше казалось важным, значимым, интересным или, напротив, отталкивающим. Кризис идентичности выражается в переживании чувства не тождественности самому себе, того, что стал иным. По крайней мере, один из моментов кризиса связан с проблемой убывающих физических сил, привлекательности. Открытие убывающих жизненных сил - жестокий удар по самооценке и Я-концепции. Джек Лондон в одном из своих рассказов сравнивает отношение к предстоящему поединку сорокалетнего и молодого боксеров. Ярко описана накопившаяся у боксера среднего возраста физическая усталость, последствия травм и болезней. У него иное восприятие поединка и вообще жизни, чем в молодости, связанное с осознанием ответственности перед семьей, женой и детьми. Он отдает себе отчет, что у него не такие крепкие мышцы, но надеется на аккумуляцию знаний и опыта, умелое распределение сил, интеллектуальное превосходство. Но - увы! -итог поединка в пользу молодости...

Период от 30 до 40 лет часто называют «десятилетием роковой черты». Это возраст подведения предварительных итогов, когда сравниваются мечты и представления о будущем, созданные в юности, и то, чего удалось достичь реально. Подобные кризисные противоречия обычно осознаются самим человеком как явное расхождение, угнетающее несоответствие между Я реальным и Я идеальным, между областью наличного и областью



возможного, желаемого. Особенно остро переживают этот кризис люди творческих профессий. Кроме того, изменяются социальные ожидания. Пришло время оправдать надежды общества и создать какой-то социально значимый продукт, материальный или духовный, иначе общество переносит свои ожидания на представителей более молодого поколения.

Кризис 40-летия осмысливается как время опасностей и больших возможностей. Осознание утраты молодости, угасания физических сил, изменение ролей и ожиданий сопровождаются беспокойством, эмоциональным спадом, углубленным самоанализом. Сомнения в правильности прожитой жизни рассматриваются как центральная проблема данного возраста. Г. Шихи выделила несколько моделей (стилей) проживания жизни и мужчинами, и женщинами: «неустойчивые», «замкнутые», «вундеркинды», «воспитатели», «скрытые дети», «интеграторы» и др. Кроме того, Шихи показала специфику возрастных кризисов женщин в отличие от мужчин. Этапы жизненного пути у женщин в гораздо большей степени связаны со стадиями и событиями семейного цикла: заключение брака; появление детей; взросление и обособление детей; «пустое гнездо» (выросшие дети оставили родительскую семью).

«Живите до ста лет, Давид Данилыч, — успокаивала Римма, а все-таки приятно было помечтать о том времени, когда она станет хозяйкой целой квартиры, не коммунальной, собственной, сделает большой ремонт, нелепую пятиугольную кухню покроет сверху донизу кафелем и плитку сменит. Федя защитит диссертацию, дети пойдут в школу, английский, музыка, фигурное катание... ну что бы еще представить? Им многие заранее завидовали. Но, конечно, не кафель, не хорошо развитые дети сияли из просторов будущего цветным-радужным огнем, искристой аркой бешеного восторга (и Римма честно желала старичку Ашкенази долгих лет жизни: все успеется); нет, что-то большее, что-то совсем другое, важное, тревожное и великое шумело и сверкало впереди, будто Риммин челн, плывущий темной протокой сквозь



зацветающие камыши, вот-вот должно было вынести в зеленый, счастливый, бушующий океан.

А пока жизнь шла не совсем настоящая, жизнь в ожидании, жизнь на чемоданах, небрежная, легкая - с кучей хлама в коридоре, с полуночными гостями: Петюня в небесном галстуке, бездетные Эля с Алешей, еще кто-то; с ночными Пипкиными визитами и дикими ее разговорами. ... И эпизод забылся. Но, что-то надорвалось впервые в Римме - она оглянулась и увидела, что время все плывет, а будущее все не наступает, а Федя не так уж и хорош собой, а дети научились на улице нехорошим словам, а старик Ашкенази кашляет да живет, а морщинки уже поползли к глазам и ко рту, а хлам в коридоре все лежит да лежит. И шум океана стал глуше, и на юг они так и не съездили, все откладывали на будущее, которое не хочет наступать. Смутные пошли дни. У Риммы опускались руки, она все пыталась понять, в какой момент ошиблась тропинкой, ведущей к далекому поющему счастью, и часто сидела, задумавшись, а дети росли, а Федя сидел у телевизора и не хотел писать диссертацию, а за окном то валила ватная метель, то проглядывало сквозь летние облака пресное городское солнце. Друзья постарели, стали тяжелы на подъем, Петюня и вовсе исчез куда-то, яркие галстуки вышли из моды, Эля с Алешей завели новую капризную собаку, которую вечерами не на кого было оставить. На работе у Риммы появились новые сослуживицы, Люся-большая и Люся-маленькая, но они не знали о Римминых планах на счастье и не завидовали ей, а завидовали Кире из планового отдела, которая дорого и разнообразно одевалась, меняла шапки на книги, книги на мясо, мясо на лекарства или на билеты в труднодоступные театры и раздраженно говорила кому-то по телефону: «Но ведь ты прекрасно знаешь, как я люблю заливной язык». «Федя, поедem на юг?» — спросила Римма. «Обязательно», - с готовностью, как много раз за эти годы, ответил Федя. Вот и хорошо. Значит, все-таки поедem. На юг! И она прислушалась к голосу, который все еще чуть слышно шептал что-то о будущем, о счастье, о



долгом, крепком сне в белой спальне, но слова уже трудно было различить. «Эй, смотри-ка: Петюня!» - удивленно сказал Федя. На экране телевизора, под пальмами, маленький и хмурый, с микрофоном в руках стоял Петюня и клял какие-то плантации какао, а проходившие негры оборачивались на него, и огромный его галстук нарывал африканской зарей, но счастья на его лице тоже что-то не было видно. Теперь Римма знала, что их всех обманули, но кто и когда это сделал, не могла вспомнить. Она перебирала день за днем, искала ошибку, но не находила. Она ехала в притихшем, загрустившем такси и говорила себе: зато у меня есть Федя и дети. Но утешение было фальшивым и слабым, ведь все кончено, жизнь показала свой пустой лик - свалывшиеся волосы да провалившиеся глазницы. И вожделенный юг, куда она рвалась столько лет, представился ей желтым и пыльным, с торчащими пучками жестких сухих растений, с мутными, несвежими волнами, покачивающими плевки и бумажки. А дома-старая, замшелая коммуналка, и бессмертный старичок Ашкенази, и знакомый до воя Федя, и весь вязкий поток будущих, еще не прожитых, но известных наперед лет, сквозь которые брести и брести, как сквозь пыль, засыпавшую путь по колени, по грудь, по шею. И пение сирен, обманно шепчущих глупому пловцу сладкие слова о несбыточном, умолкло навеки» (Толстая Т.Н. Огонь и пыль // Любишь — не любишь: Рассказы. М., 1997. С. 81, 84, 87, 92).

Основатель лечебно-педагогического движения Б. Ливехуд, много лет, посвятивший практической помощи людям в периоды возрастных кризисов, прямо связывает перспективы дальнейшего развития человека с успешностью преодоления кризиса средних лет. Кризис, по его мнению, вызывается сомнениями в подлинности ценностей той экстенсивной жизни, которую человек вел до сих пор, сомнениями в верховенстве материальных ценностей и достижений, основанных на деловитости, прагматизме. Это «особый шанс продвинуться в процессе потенциального созревания», ответив на вопрос: «Какова моя действительная задача?». Причем



переосмыслить себя, понять свое новое предназначение, «желанный лейтмотив» жизни, труднее именно тем, кому в первом периоде жизни удалось утвердиться в личностной установке и увериться в правильности прежней линии. О собственном переживании кризиса 40 лет Б. Ливехуд писал: «Знание определенных процессов не устраняет необходимости при столкновении с ними пережить и перестрадать их. В течение нескольких лет я не спал ночами и задавал себе вопрос, в чем смысл моей жизни. При этом у меня была интересная работа детского психиатра, и я руководил большим учреждением. Я часто мог убедиться в том, что толчок приходит извне, но что на него не реагируешь, если еще не созрел. Достижение зрелости - это процесс развития, который не минует никто, даже знающий». Знание о кризисе все-таки дает преимущество: человек осознает, что не стоит искать кого-то другого на роль «испортившего жизнь», винить посторонние препятствия; надо переосмыслить прожитое и наметить себе ориентиры, выводящие на ценности более высокого порядка. Сам Ливехуд нашел выход в новой работе, которая задала новый лейтмотив жизни, связанный с оказанием духовно-душевной поддержки другим людям в экстремальных для них ситуациях.

По Эриксону, в период средней зрелости человек развивает чувство сохранения рода (генеративности), выражающееся главным образом в интересе к следующему поколению и его воспитанию. Этот этап жизни отличается высокой продуктивностью и созидательностью в самых разных областях. Наибольший риск для развития личности представляет сведение жизни к удовлетворению исключительно собственных потребностей, оскудение межличностных отношений, застывание супружеской жизни в состоянии псевдоблизости.

Р. Пекк, развивая идеи Эриксона, выделяет четыре подкризиса, разрешение которых служит необходимым условием для последующего личностного развития:



✚ развитие у человека уважения к мудрости (в противоположность физической храбрости);

✚ смена сексуализации отношений социализацией (ослабление сексуальных ролей);

✚ противостояние аффективному обеднению, связанному с потерей близких людей и обособлением детей; сохранение эмоциональной гибкости, стремление к аффективному обогащению в других формах;

✚ стремление к душевной гибкости (преодоление психической ригидности), поиск новых форм поведения. Для удачного преодоления кризисных переживаний человек должен выработать эмоциональную гибкость, способность к эмоциональной отдаче по отношению к подрастающим детям и стареющим родителям. Разрешение подкризисов средних лет — пересмотр жизненных целей в сторону большей сдержанности и реалистичности, осознание ограниченности времени жизни, коррекция условий жизни, выработка нового образа Я, придание все большего значения супругам, друзьям, детям, восприятие своего положения как вполне приемлемого, что приводит к периоду новой стабильности. Нахождение новой цели, значимой и одновременно более реалистичной, позволяет выстроить новую структуру жизни и новую теплоту отношений. У людей, успешно преодолевших кризис, после 50—60 лет отодвигаются повседневные проблемы, расширяются горизонты. Возможно достижение второй творческой кульминации на основе обобщения жизненного опыта, упорядочения, привнесения его в работу и передачи его молодым людям, наблюдение за профессиональным и личностным становлением которых приносит радость. Неразрешенность кризисных переживаний, отказ от активности обновления возвращает кризис с новой силой к 50 годам. Тогда в будущем, игнорируя происходящие с ним изменения, человек погружается в работу, цепляясь за свою административную позицию, за свое должностное кресло. Человек, «застрявший» на ценностях достижения в безнадежных



попытках укрепить свой авторитет, относится к молодым как к угрозе своему положению: «Я еще здесь, со мной надо считаться, еще несколько лет дело будет находиться в моих руках». Нередко наблюдающееся в зрелые годы нежелание идти даже на оправданный риск приводит к замедлению в накоплении новых возможностей человека, в конечном итоге к потере чувства нового, отставанию от жизни, снижению профессионализма. Причем в результате невиданных темпов ускорения развития общества в эпоху информатизации наблюдается тенденция помолодения кризиса, наступления характерных для него переживаний в сравнительно более молодом возрасте.

В современной действительности все яснее осознается роль образования как одной из форм жизнедеятельности человека в любой период жизни. Непрерывное образование — это один из способов успешного разрешения кризиса, путь обретения человеком новых возможностей и социальный механизм сохранения и воспроизведения некоторых характеристик юности. Конечно, необходимо не только пополнять знания, а обретать духовную, умственную гибкость, новое профессиональное мировоззрение. Если же новые ценности, в том числе духовного плана, так и не найдены, то все последующие фазы жизни становятся линией, ведущей к трагическому концу. Ближе к 60 годам происходит изменение всей мотивации в связи с подготовкой к пенсионному периоду жизни. Таким образом, за границей юношеского возраста развитие ни когда не идет линейно, просто как накопление и расширение раз выработанных мотивационных устремлений и смыслового отношения к миру. Время от времени закономерно возникают достаточно драматические переходы к иным мотивационным путям, к иной смысловой ориентации основных видов деятельности.

Отличия нормативных кризисов взрослости от детских кризисов:

 в зрелом возрасте перечень, номенклатура основных деятельностей нередко остается постоянной (трудовая, производительная

деятельность, семья, общение и т.д.) в отличие от периода детства, когда происходит периодическая смена ведущих деятельностей;

+ глубокие изменения происходят внутри самих основных деятельностей взрослого человека, в их соотношении между собой;

+ кризисы зрелости возникают реже, с большим временным разрывом (7-10 лет), они гораздо в меньшей степени привязаны к определенному хронологическому возрасту и более тесно зависят от социальной ситуации, личных обстоятельств жизни;

+ развитие в интервалах между кризисами происходит более сглаженно, хронологические рамки достаточно условны;

+ кризисы зрелости проходят более осознанно и более скрытно, не демонстративно для окружающих;

+ выход из кризиса, его преодоление связано с необходимостью собственной активной внутриличностной работы; решающая роль в становлении личности во всей ее полноте и уникальности принадлежит самому человеку. «Знание нормальных закономерностей хода жизни человека может быть началом выхода из проблем такого рода», - подчеркивал Б. Ливехуд. Таким образом, нормальная зрелая личность - это не личность, лишенная противоречий и трудностей, а личность, способная принимать, осознавать и оценивать эти противоречия, продуктивно разрешать их в соответствии со своими наиболее общими целями и нравственными идеалами, что ведет к новым стадиям, ступеням развития.

В отличие от нормативных кризисов, аномальное развитие характеризуют дефектные формы разрешения внутренних противоречий. Так, злоупотребление алкоголем ведет к иллюзорным способам разрешения, отходу от реальной действительности, перестройке мотивационных и смысловых устремлений. Для невротического развития типичны затяжные кризисы, переходящие во внутренние конфликты; нередко появление ложно - компенсаторных, «паразитарных» деятельностей, ведущих к еще большей

консервации противоречий и застою, что прерывает поступательное развитие личности.

## 5. Психофизиологическое и познавательное развитие в период взрослости



Известный швейцарский психолог Э. Клапаред еще в 20-х гг. XX в. называл взрослость «психической окаменелостью», настаивая на прекращении развития в этом периоде. Комплексное исследование психофизиологической эволюции

взрослого человека от 18 до 35 лет, проведенное в 1960 г. под руководством Б.Г. Ананьева, убедительно показало, что понятие возрастной изменчивости психофизиологических характеристик приложимо к человеку на всем диапазоне взрослости. Позднее исследование возрастной динамики внимания, мышления и памяти было продолжено вплоть до 60 лет. Выявлены следующие особенности механизмов развития психических функций:

✚ Развитие психофизиологических функций носит двухфазный характер. Первая фаза - фронтальный прогресс в развитии функций - наблюдается от рождения до ранней и средней зрелости.

✚ Вторая фаза - специализация психофизиологических функций - начинает активно проявляться после 26 лет. С 30 лет специализация доминирует, что связано с приобретением жизненного опыта и профессионального мастерства.

✚ Сложная, противоречивая структура развития психофизиологических и психологических функций взрослого человека включает совмещение процессов повышения, стабилизации и понижения функционального уровня, отдельных функций и познавательных способностей. Выявленная закономерность относится и к нейродинамическим, психомоторным характеристикам, и к высшим



психическим функциям, таким, как вербальный и невербальный интеллект, память.

✚ Гетерохронность (неравномерность) развития - несовпадающий темп развития и уровней достижений человека как индивида, личности и субъекта деятельности, в том числе и внутри каждой из сторон в отдельности. Динамика познавательных функций. На протяжении периода от 17 до 50 лет обнаруживается неравномерность в развитии вербально - невербальных компонентов интеллекта, изменяется структура их соотношения.

Для ранней зрелости (от 18 до 25 лет) свойственно усиленное развитие психических функций (фронтальный прогресс). Характерны конструктивные, положительные сдвиги - «пики», или «оптимумы», внимания, памяти, мышления. В этом возрасте обнаруживается большее число оптимумов в развитии мышления и памяти. Достигнутый уровень развития функций сказывается на второй фазе и времени ее наступления.

Стабилизация наблюдается в микропериод 33-35 лет. До 35 лет продолжается становление целостности функциональной основы интеллектуальной деятельности человека. В период 30-33 года наблюдается высокое развитие внимания, памяти, мышления, которое снижается к 40 годам. После 35 лет уменьшается возможность новообразований под влиянием усиливающейся жесткости связей между функциями. В микропериод 41 - 50 лет отмечается статистически значимое снижение уровневой оценки мышления по сравнению с 36-40 годами. Средний максимум творческой активности для многих специальностей наблюдается в 35 - 39 лет. Однако в таких науках, как математика, физика, химия, пик творческих достижений зафиксирован до 30—34-летнего возраста; у геологов, медиков — в 35-39 лет, а для философии, психологии, политики - несколько позже, между 40 и 55 годами. Большое влияние на сохранность познавательных функций оказывают ценностные ориентации взрослых.



Такая обобщенная личностная установка, как активное стремление к новому в самых различных областях жизнедеятельности, поиск информации, желание не останавливаться на достигнутом, положительно сказывается на уровне развития образного мышления. Установка на совершенствование своей профессиональной квалификации, систематическое обращение к специальной литературе способствуют развитию преимущественно вербально-логического мышления, а также образного и практического. В микропериод 51-55 лет, еще в большей степени, чем в предыдущий период, на уровень развития различных видов мышления, качества внимания и памяти, особенно смысловой, влияют активные познавательные устремления в профессиональной сфере и вне ее, восприимчивость к новому в самом широком смысле, в том числе и в досуговой деятельности. Важнейшими факторами оптимизации интеллектуального потенциала взрослых выступают: уровень образования (высшее, техническое или гуманитарное; средне - специальное или др.); образование как процесс, индивидуальная и организованная познавательная активность; вид профессиональной деятельности; характер трудовой деятельности (наличие компонентов творчества, потребность в умственном напряжении) и др. Помимо сохранения, происходит качественное преобразование структуры интеллекта взрослого человека. Доминирующее место занимает обобщение на словесном материале. Новая возможная стадия развития интеллекта — способность самому ставить проблемы, достойные иногда усилий многих поколений. Новое решение старых задач обнаруживается в более широком контексте отношения к себе с позиций общества, судеб человечества, характеризуется способностью к собственным суждениям и умением выбирать линию поведения, т.е. развитой индивидуальностью. Объем вербального запечатления долговременной памяти во многом остается неизменным до старости, но ослабляется способность запечатления, кратковременная память, скорость реакции. Между тем совершенствование профессиональной

памяти может не совпадать с общим ухудшением мнемической функции, т.е. специализация функции поддерживает ее общий уровень. Современные исследования, в том числе лонгитюдные, доказали, что когнитивное развитие у взрослых не заканчивается, хотя нет полного согласия в вопросе о том, какие именно способности взрослых изменяются и каким образом. Чтобы охарактеризовать когнитивное развитие после юности, одни теоретики используют понятия «диалектическое» мышление и самостоятельно выбранная позиция и ответственность, подразумевая качественную перестройку интеллекта. Под диалектической стадией в развитии мышления понимается способность обдумывания противоположных мыслей и синтезирование или интегрирование их, интеграции идеального и реального. Другие исследователи говорят о постепенном совершенствовании и гибком использовании интеллекта для решения все более сложных задач на разных возрастных этапах, о способности суждения и рассуждения, о развивающихся смысловых системах, приобретающих индивидуальный характер, и т.п.



### *Контрольные вопросы*

- 1. В чем сложность определения понятия «взрослость»?*
- 2. Каковы критерии достижения взрослости как психологического возраста?*
- 3. Сравните различные теоретические подходы к пониманию взрослости.*
- 4. В чем состоит специфика социальной ситуации развития в период зрелости?*
- 5. Выскажите вашу точку зрения по поводу ведущей деятельности в период зрелости. Сравните ее с известными вам позициями психологов.*

6. Охарактеризуйте феномен акме и его значение для психологии развития.

7. Поразмышляйте над проблемой соотношения возрастного (нормативного), внутриличностного и социального кризисов в жизни взрослого человека.

8. Какие пути преодоления возрастных кризисов предлагаются как наиболее перспективные?



1. Обсудите с родителями, со знакомыми старше 35 - 40 лет проблему возрастных кризисов, обратившись к их субъективному опыту. Предварительно продумайте те вопросы, которые целесообразно задать, и их тактичную форму. Оцените полученную информацию с точки зрения остроты проблем, их осознанности самим субъектом и «проявленности» для окружающих.

2. Проанализируйте данный отрывок, обращая специальное внимание на:

- особенности переживания героем кризиса середины жизни;
- поиски им путей преодоления кризисных явлений.

«.. Но Денисов знал, что он и сам не подарочек - с прокуренным своим пиджаком, с тяжелыми мыслями, с ночным сердцебиением, с предрассветным страхом - умереть и быть забытым, стереться из людской памяти, бесследно рассеяться в воздухе. До половины пройдена земная жизнь, впереди вторая половина, худшая. Вот так прошепестит Денисов по земле и уйдет, и никто-то его не помянет! Каждый день помирают Петровы и Ивановы, их простые фамилии высекают на мраморе.



*Почему бы и Денисову не задержаться на какой-нибудь доске, почему не украсить своим профилем Орехово-Борисово? «В этом доме проживаю я...» Вот он женится на Лоре и помрет - она же не решится обратиться туда, где это решают, увековечивать, нет ли... «Товарищи, увековечьте моего четвертого мужа, а? Ну, това-арищи...». «Хо-хо-хо...» Ну, в самом деле, кто он такой? Ничего не сочинил, не пропел, не выстрелил. Ничего нового не открыл и именем своим не назвал. Да ведь и то сказать, все уже открыто, перечислено и поименовано, все, и живое и мертвое, от тараканов до комет, от сырной плесени до спиральных рукавов заумных туманностей. Вон какой-нибудь вирус — дрянь, дешевка, от него и курица не чихнет, так нет, уже пойман, назван, усыновлен парочкой ученых немцев — смотри сегодняшнюю газету. Призадумался - как они его делят на двоих? Небось разыскали его, завалившее такое дрянцо, в немытом стакане и обмерли от счастья — и ну толкаться, кричать: «Мое!» - «Нет, мое!» Разбили очки, порвали подтяжки, отмутузили друг друга, запыхались, присели со стаканом на диван, обнялись: «Давай, брат, пополам!» - «Давай, что уж с тобой поделаешь...» Пробовал Денисов изобретать - не изобреталось, пробовал сочинять стихи - не сочинялось, начал было труд о невозможности существования Австралии: сварил себе крепкого кофе и засел на всю ночь к столу. Работал хорошо, с подъемом, а под утро перечел — и порвал, и плакал без слез, и лег спать в носках. Вскоре после этого он и повстречал Лору, и был пригрет и выслушан, и многожды утешен как у себя в Орехове-Борисове, где на них, конечно, пролился золотым дождем капитан, опять отдраивший кингстоны, так и в ее безалаберной квартирке, где всю ночь в коридоре что-то шуршало» (Толстая Т.Н. Сомнамбула в тумане // Любишь — не любишь: Рассказы. М., 1997. С. 331, 333).*



## *Рекомендуемые дополнительные источники информации:*

1. *Акмеология / Под ред. А.А. Деркача. М., 2002.*
2. *Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. №1.*
3. *Анциферова А.М. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. 1999. № 1. С. 6—19.*
4. *Аргайл М. Психология счастья. М., 1990.*
5. *Боровинская А.В., Фролов Ю.И. Кризис 30 лет и модели поведения женщин // Психология зрелости и старения. 2001. № 6.*
6. *Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис // Психологический журнал. 1995. № 3. С. 90-101.*
7. *Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41-46 лет) / Под ред. И.Я. Петрова. М., 1978.*
8. *Гамезо М.В. и др. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М., 1999.*
9. *Климов Е.А. Психология профессионала. М., 1996.*
10. *Коулмен В. Внутренняя сила. СПб., 1997*
11. *Ньюмен Ю., Ньюмен Б. Различия между детством и взрослостью: идентификационная граница.*
12. *Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. Мн., 2000.*
13. *Самоукина Н.В. Парадоксы любви и брака. М., 1998.*
14. *Самоукина Н.В. Психология материнства // Прикладная психология. 1998. № 6.*
15. *Сатир В. Как строить себя и свою семью. М., 1992.*
16. *Собольников В.В. Психология развития зрелой личности в особых условиях. Новосибирск, 1998.*
17. *Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход // Психологический журнал. 1999. № 5.*
18. *Фонтана Д. Как справиться со стрессом. — Перри Г. Как справиться с кризисом. — М., 1999*
19. *Брум А., Джеллико Х. Как жить с вашей болью. М., 1995.*
20. *Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.*
21. *Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997.*
22. *Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М., 1993.*
23. *Шайе К.У. Интеллектуальное развитие взрослых // Психологический журнал. 1998. № 6. С. 72-87.*