

## Лекция 2. Возрастные аспекты психического развития.

- 1.Общественно-историческая природа психики человека и ее формирование в онтогенезе человека.
2. Предмет, объект и методы психологии возрастного развития.
- 3.Понятие возраста. Основные категории возраста.
- 4.Периодизации психического развития человека.

### Формируемые компетенции на данной лекции:

Наименование компетенции		Дескрипторы компетенции	Форма контроля компетенции
<b>ОК-1</b> способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу	Знать	объект, предмет и методы психологии возрастного развития	Контрольные вопросы
	Уметь	применять знания об особенностях функционирования психики человека в профессиональной деятельности	анализ ситуаций профессиональной деятельности провизора
<b>ОК-5</b> готовность к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала	Уметь	формулировать цели и задачи саморазвития	анализ ситуаций профессиональной деятельности провизора
<b>ПК- 2</b> способность к участию в проведении научных исследований	Знать	методы исследования в психологии возрастного развития	Контрольные вопросы

**Аннотация:** на лекции рассматриваются проблема происхождения сознания и роль труда и речи в этом процессе; вопрос о природе психики человека; культурно-историческая теория Л.С.Выготского: человек и природа, человек и его собственная психика, строение высших психических функций (ВПФ); генетические аспекты, превращение интерпсихических отношений в интрапсихические. Содержание лекционного материала отражает усвоение общественно-исторического опыта как генеральный путь онтогенеза человеческого индивида.

**Основные понятия:** высшие психические функции, возраст, социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, психологические новообразования.

### 1.Общественно-историческая природа психики человека и ее формирование в онтогенезе человека.

Мы должны теперь более подробно рассмотреть качественные особенности психики человека, которые решительно выделили его из животного мира. Эти особенности возникли

в процессе антропогенеза и культурной истории человечества и были непосредственно связаны с переходом человека с биологического на социальный путь развития. Главным событием здесь явилось возникновение сознания. В отечественной психологии общепринятым является признание в качестве ведущих факторов возникновения сознания труд и язык: «Сначала труд, а затем и вместе с ним членораздельная речь явились двумя самыми главными стимулами, под влиянием которых мозг обезьяны постепенно превратился в человеческий мозг...»: «...язык есть практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание...».

Эти общие положения получили в работах советских психологов Л. С. Выготского, С. Я. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева. А. Н. Леонтьеву принадлежит гипотеза о происхождении сознания. Согласно его определению сознательное отражение - это такое отражение предметной действительности, в котором выделяются ее «объективные устойчивые свойства», «вне зависимости от отношений к ней субъекта». В этом определении подчеркивается «объективность», т. е. биологическая беспристрастность, сознательного отражения.

Для животного предмет отражается как имеющий прямое отношение к тому или иному биологическому мотиву. У человека же, по мысли А. Н. Леонтьева, с появлением сознания мир начинает отражаться как таковой, независимо от биологических целей, и в этом смысле «объективно». Как это стало возможным? В соответствии с общим положением, согласно которому всякое изменение психического отражения происходит вслед за изменением практической деятельности, толчком к возникновению сознания послужило появление новой формы деятельности - коллективного труда. Давайте вслед за А. Н. Леонтьевым проследим, как коллективный труд сделал возможным и одновременно необходимым возникновение сознания.

Всякий совместный труд предполагает разделение труда. Это значит, что разные члены коллектива начинают выполнять разные операции, причем разные в одном очень существенном отношении: одни операции сразу приводят к биологически полезному результату, другие же такого результата не дают, а выступают лишь как условие его достижения. Рассматриваемые сами по себе, такие операции представляются биологически бессмысленными. Например, преследование и умерщвление дичи охотником прямо отвечает биологическому мотиву - получению пищи. В отличие от этого действия загонщика, который отгоняет дичь от себя, не только не имеют самостоятельного смысла, но и, казалось бы, прямо противоположны тому, что следовало бы делать. Тем не менее они имеют реальный смысл в контексте коллективной деятельности - совместной охоты. То же самое можно сказать о действиях по изготовлению орудий, и других коллективных действий.

Итак, в условиях коллективного труда впервые появляются такие операции, которые не направлены прямо на предмет потребности - биологический мотив, а имеют в виду лишь промежуточный результат.

В рамках же индивидуальной деятельности этот результат становится самостоятельной целью. Таким образом, для субъекта цель деятельности отделяется от ее мотива, соответственно в деятельности выделяется ее новая единица - действие.

В плане психического отражения это сопровождается переживанием смысла действия. Ведь чтобы человек побуждался совершить действие, которое приводит лишь к промежуточному результату, он должен понять связь этого результата с мотивом, т. е. «открыть» для себя его смысл. Смысл, по определению А. Н. Леонтьева, и есть отражение отношения цели действия к мотиву.

Для успешного выполнения действия необходимо развитие «беспристрастного» типа познания действительности. Ведь действия начинают направляться на все более и более широкий круг предметов и познание «объективных устойчивых свойств» этих предметов оказывается жизненной необходимостью. Вот здесь и проявляется роль второго фактора развития сознания - речи и языка.

Скорее всего первые элементы человеческой речи появились в ходе выполнения совместных трудовых действий. Именно здесь, по словам Ф. Энгельса, у людей «появилась потребность что-то сказать друг другу». Можно предположить, что первые слова указывали на определенные действия, орудия, предметы; это были также «приказы», адресованные партнеру по совместным действиям. Но очень скоро язык перерос подобные «указательные» и «организующие» функции. Ведь всякое слово не только обозначает, но и обобщает. Закрепляясь за целым классом сходных действий, предметов или ситуаций, оно стало выделять их общие устойчивые свойства. Таким образом, в слове стали фиксироваться результаты познания.

Если учесть, что усложнение форм труда, вовлечение в сферу труда все более широкого круга предметов и орудий требовало постоянного расширения познаваемых, или осознаваемых, содержаний, то станет ясным, что процессы развития труда и языка шли параллельно тесно переплетаясь друг с другом.

Уникальная особенность человеческого языка - способность аккумулировать знания, добытые поколениями людей. Благодаря ей язык стал носителем общественного сознания. Важно вникнуть в этимологию слова «сознание». Ведь сознание - это совместное знание. Каждый человек в ходе индивидуального развития через овладение языком приобщается к «совместному знанию» и только благодаря этому формируется его индивидуальное сознание.

Таким образом, смыслы и языковые значения оказались, по А. Н. Леонтьеву, основными образующими человеческого сознания.

Обсуждение происхождения сознания непосредственно подводит к вопросу о природе человеческой психики в целом. Этот вопрос решался на протяжении веков далеко не однозначно и продолжает остро дискутироваться и по сей день. Крайние точки зрения выражаются вопросами: «Что такое человек: существо биологическое - или социальное?» - или в другой формулировке «Какому «царству» принадлежит человек: природы «или духа?» Вопросы эти чрезвычайно трудные, так как, вообще говоря, есть основания ответить утвердительно на каждую из этих альтернатив.

Конечно, человек - существо биологическое, поскольку он возник в ходе эволюции животного мира, продолжавшейся многие миллионы лет, и в определенном смысле является результатом этого процесса. С другой стороны, современный человек есть продукт культурно - исторического процесса, насчитывающего, по крайней мере, несколько сот тысяч лет. Иными словами, мы несем на себе печать обеих эволюций, все равно остается неясным, в чем и как проявляются биологическое и социальное (или духовное) начала, а главное, в каком соотношении они находятся.

В человеческой культуре, философии и в конкретных психологических теориях существует широкий спектр ответов на этот последний вопрос: от признания безусловного примата биологического начала в человеке до абсолютизации его духовной сущности. Пример крайнего «биологического» полюса представляет собой взгляд на человека как на социализированное животное: оно лишь немного подправлено культурой, но суть его осталась той же. В конце 60-х годов в Америке вышла нашумевшая книга Д. Морриса под названием «Голая обезьяна», в которой автор проводит именно эту точку зрения. «За фасадами современной городской жизни, - пишет он, - та же старая голая обезьяна. Изменились только названия: вместо «охоты» мы говорим «работа», вместо «гнезда» - «дом», вместо «спаривания» - «женитьба», вместо «самки» - «жена». И несколько дальше: «...биологическая природа животного формирует социальную структуру цивилизации, а не наоборот».

Пожалуй, еще ближе к «биологическому» полюсу (насколько это вообще возможно) стоит точка зрения представителей так называемой социогенетики. Согласно этой концепции индивид - это лишь временная оболочка бессмертных генов. Главное назначение жизни каждого индивида, в том числе каждого человека, обеспечить сохранность генов и

передачу их потомкам. Все достижения эволюции, а также все индивидуальные достижения, по существу, лишь средства наилучшего решения этой задачи.

Если в упомянутых концепциях биологический подход к человеку доведен почти до абсурда, то в других он менее однозначен и прямолинеен, как, например, в бихевиоризме или в психоанализе. Однако и там он сохраняет свои существенные черты: неразличение законов, управляющих поведением животных и человека, утверждение примата биологических потребностей и т. п.

Другую крайность составляют идеалистические точки зрения, указывающие на божественное происхождение человека. Согласно им цель жизни каждого человека - осуществить «замысел божий» (христианская религия), выразить собой часть «объективного духа» (Гегель) и т. п. Мы знакомимся также с вариантами дуалистического подхода. Например, как вы помните, по Платону, тело и душа - два разных начала, которые борются за руководство поведением человека.

Так что это, можно сказать, вечная проблема. Она не только чрезвычайно сложная, но и очень важная. Ее решение имеет много следствий - и собственно научных, и социальных, и практических, причем практических в очень широком и важном смысле.

В самом деле, то и другое решение поставленного вопроса имеет прямой выход в личную жизнь каждого человека. Каждый из нас рано или поздно спрашивает себя: Как жить? К чему стремиться? Что в жизни самое главное?

Если полагать, что человек по преимуществу существо биологическое, то ответ будет примерно таким: надо прежде всего заботиться о физическом здоровье, о физическом благополучии и комфорте; может быть, даже потакать «страстям», культивировать инстинкты. Ведь все это будет «естественно», т. е. отвечать природе человека.

Если же считать, что человек по своей природе существо не биологическое, а социальное или духовное, то ответ будет совершенно другой: конечно, человек должен физически существовать, чтобы существовать вообще, но не ради этого он живет. Если он несет в себе качественно особое, социально-духовное начало и оно главное, то человек должен жить так, чтобы это начало получило свое полное развитие. Только тогда он будет жить соответственно своей природе, а значит, жить счастливо!

Еще одно важнейшее практическое следствие решения того же вопроса относится к воспитанию детей. Как воспитывать детей? О чем прежде всего заботиться? Заботиться о том, чтобы ребенок был накормлен, одет, здоров, или чтобы в нем воспитывались истинно человеческие качества - чувства долга и справедливости, стремления к идеалам и т. п.?

Вы скажете, почему «или – или», надо «и – и». В каком-то смысле это так; ребенок, конечно, должен быть здоров и накормлен. Но вот что интересно: в реальной жизни очень часто, если не на каждом шагу, сталкиваются эти «заботы» как альтернативы. Об этом хорошо писал Я. Корчак. Приведу его слова: «Как часто,- пишет Я. Корчак,- от родителей приходится слышать: не ходи, не трогай, не залезай, остановись, ай, ушибешься, разобьешься, сгоришь, заболеешь, пропадешь. Мы находимся в вечном страхе перед смертью ребенка и тем лишаем его жизни. В конце концов, ребенок имеет право на смерть так же, как и на жизнь, но жизнь не куцую, трусливую, ограниченную, а самостоятельную, активную, развивающую и сохраняющую его чувство достоинства!».

Смотрите, обсуждается повседневная жизнь ребенка, его повседневное воспитание, а как остро ставит вопрос Я. Корчак; боязнь смерти, т. е. чрезмерной заботой о биологическом существовании ребенка, родители лишают его полноценной человеческой жизни! Так что общефилософская, мировоззренческая проблема выливается в серию важнейших практических вопросов воспитания и самовоспитания.

Как эта проблема оборачивается в собственно научном плане специально для психологии? При «биологической» точке зрения на человека следует естественный вывод, что его психическую жизнь можно описывать с помощью тех же понятий, что и психическую жизнь животных. Например, законы высшей нервной деятельности одинаковы

для животных и человека. Поскольку они объясняют и так называемые психические явления (недаром И. П. Павлов назвал условный слюнный рефлекс «психическим» отделением слюны), то физиология высшей нервной деятельности, или наука о мозге в целом, рано или поздно заменит психологию.

Но признавая психику человека, его сознание качественно новыми образованиями, необходимо вводить совсем другие понятия и искать совсем иные законы и механизмы, объясняющие его поведение. Я перейду к изложению одной концепции, которая возникла в советской психологии на ранних этапах ее становления (конец 20-х - начало 30-х гг.) и наметил пути научного решения проблемы о природе психики человека. Ее автор, Л. С. Выготский, назвал ее культурно-исторической теорией психики человека. Как следует из названия, Л. С. Выготский решил намеченную выше проблему в пользу второго ответа. Он показал, что у человека возникает особый вид психических функций, названных им «высшими психическими функциями», которые полностью отсутствуют у животных. Эти функции составляют высший уровень психики человека, обобщенно называемый сознанием. Они формируются в ходе социальных взаимодействий и благодаря им. Иными словами, высшие психические функции имеют социальную природу. Ниже мы рассмотрим эти положения более подробно.

А сначала несколько слов о Л. С. Выготском. Годы жизни Льва Семеновича Выготского: 1896-1934. В науке и вообще в человеческой культуре часто бывает, что вклад выдающейся личности несоизмерим с длительностью ее жизни. К сожалению, Л. С. Выготский прожил очень мало, но оставил очень большое научное наследие. По образованию Л. С. Выготский не был психологом: он получил смешанное образование - юридическое и филолого-историческое. В психологию он пришел относительно поздно. Считается, что первые научно-психологические работы Л. С. Выготского относятся к 1924 г., когда их автору было уже 28 лет. С 1924 по 1934 г. ему оставалось десять лет жизни, и все то, что он сделал в психологии, пришлось на это его последнее десятилетие!

Работал Л. С. Выготский в очень многих областях психологии. Он занимался историей психологии, сделал крупный вклад в решение ее методологических и теоретических проблем - он был одним из них, к то ставил советскую психологию на фундамент марксистской философии. Он занимался исследованием сознания и отдельных психических процессов: памяти, внимания, эмоций; провел фундаментальное исследование мышления и речи; разработал ряд проблем развития ребенка - нормального и аномального, заложив, в частности, основы советской дефектологии. Наконец, он внес существенный вклад в психологию искусства.

Это был человек очень широкого гуманитарного образования и одновременно - неиссякаемого таланта. По воспоминаниям современников, Л. С. Выготский как магнит притягивал к себе учеников и сотрудников. Так, вокруг него создалась хотя и небольшая, но очень сплоченная группа психологов, имена которых стали впоследствии широко известны: это А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Л. С. Славина. Эти непосредственные сотрудники и ученики Л. С. Выготского, а затем и их сотрудники и ученики сделали очень много для пропаганды и развития его идей.

Мы остановимся на той части наследия Л. С. Выготского, которая получила название культурно-исторической теории психики человека. Иногда ее называют теорией общественно-исторического происхождения высших психических функций человека. Как вы сами понимаете, за десять лет работы в стольких различных направлениях трудно было создать что-либо законченное, и та концепция, с которой мы сегодня будем знакомиться, далеко не завершена и в чем-то несколько схематична. Но ее главные положения имеют непреходящее значение для нас сегодня. На дискуссионных пунктах этой теории мы остановимся позже. А сейчас я попытаюсь кратко изложить основные идеи и ход мысли Л. С. Выготского при обсуждении природы, строения и развития высших психических функций

человека. Под последними он подразумевал произвольное внимание, произвольную память, логическое мышление и др.

В рассуждениях Л. С. Выготского на эту тему можно выделить три крупные логические части.

Первая часть может быть озаглавлена: *«Человек и природа»*. Она относится к общефилософским предпосылкам теории. В этой части содержится два основных положения. Первое положение опирается на мысль, неоднократно высказывавшуюся классиками марксизма о том, что при переходе от животных к человеку произошло кардинальное изменение взаимоотношений субъекта с окружающей средой. На протяжении всего существования животного мира среда действовала на животное и видоизменяла его; животное приспосабливалось к среде, и это обусловило биологическую эволюцию животного мира. С появлением же человека начался процесс противоположного смысла. Человек ознаменовал свое появление тем, что начал действовать на природу и видоизменять ее. Л. С. Выготский приводит следующее высказывание Ф. Энгельса: «...все планомерные действия всех животных не сумели наложить на природу печать их воли. Это мог сделать только человек». Итак, человек оказался способен к овладению природой. Это первое фундаментальное положение.

Второе. Человеку удалось сделать это, т. е. наложил на природу «печать своей воли», благодаря использованию орудий, а обобщенно говоря, благодаря развитию материального производства. Легко понять, что это действительно так, если представить себе, что именно материальное производство привело к эволюции средств воздействия на природу: от неотесанного камня или копы палки до современных станков и атомных двигателей.

Итак, Л. С. Выготский подчеркивает измененное взаимоотношение человека и природы, во-первых, и механизм этого изменения через использование орудий, во-вторых.

Вторая часть может быть озаглавлена: *«Человек и его собственная психика»*. Она содержит тоже два положения, которые звучат не только как точные аналоги обоих положений первой части, но и имеют с ними внутреннюю связь.

Первое - способность к овладению природой не прошла бесследно для человека в одном очень важном отношении: он научился также овладевать собственной психикой. Появились произвольные формы деятельности, или высшие психические функции. Этот тезис требует некоторых разъяснений. Вам уж( известно, что самый низший этаж в структуре деятельности занимают психофизиологические функции: сенсорная функция, моторная, мнемическая и др. Л. С. Выготский называет их низшими, или натуральными, психическими функциями. Они есть и у животных. У человека же появляются произвольные формы таких функций, которые Л. С. Выготский и называет высшими, человек может заставить себя запомнить некоторый материал, обратить внимание на какой-то предмет, организовать свою умственную деятельность. Возникает вопрос: каким образом появление высших психических функций связано с овладением природой?

По мнению Л. С. Выготского, здесь имеет место двусторонняя связь: указанные изменения в психике человека выступают одновременно и как следствия его измененных отношений с природой, и как фактор, который обеспечивает эти изменения. Ведь если жизнедеятельность человека сводится не к приспособлению к природе, а к изменению ее, то его действия должны совершаться по какому-то плану, подчиняться каким-то целям. Так вот, ставя и реализуя внешние цели, человек с какого-то момента начинает ставить и осуществлять внутренние цели, т. е. научается управлять собой. Таким образом, первый процесс стимулирует второй. В то же время прогресс в самоорганизации помогает более эффективно решать внешние задачи.

Итак, овладение природой и овладение собственным поведением - параллельно идущие процессы, которые глубоко взаимосвязаны.

Второе положение - подобно тому как человек овладевает природой с помощью орудий, он овладевает собственным поведением тоже с помощью орудий, но только орудий

особого рода - психологических. Что же такое психологические орудия? Краткий ответ Л. С. Выготского звучит так: это знаки. Но здесь также необходимы разъяснения. Возьмем для примера произвольную память. Предположим, что перед субъектом стоит задача запомнить какое-то содержание, и он с помощью специального приема это делает. Человек запоминает иначе, чем животное. Животное запоминает непосредственно и произвольно. У человека же запоминание оказывается специально организованным действием. Из чего же состоит это действие? Разберем вслед за Выготским такой распространенный прием, как завязывание узелка «на память». Человеку надо что-то вспомнить, спустя некоторое время; он завязывает на платке узелок и, снова увидев его, вспоминает запланированное дело. Этот пример настолько знаком и прост, что, кажется, ничего особенного в нем найти нельзя. А вот Л. С. Выготский увидел в нем принципиально новую структуру высших психических функций человека! Но сначала о типичности этого примера. Анализ этнографического материала обнаруживает, что аналогичные способы запоминания широко практикуются у отсталых племен, не имеющих письменности. Исторические материалы показывают то же самое: у разных народов и племен в далеком прошлом подобным же образом использовались для запоминания разные средства. В одном случае это были зарубки на дереве - зарубки разных форм и сочетаний; в другом - узелковая знаковая система: на веревке завязывалась система узлов и таким образом «записывалась» информация; использовались и другие средства.

Л. С. Выготский приводит следующий яркий пример из рассказа В. К. Арсеньева. Однажды Арсеньев посетил адыгейское селение, и при расставании жители попросили его передать начальству во Владивосток, что китаец Тау Ку с ними жестоко обращается. Писатель согласился это сделать, и тогда из толпы вышел седой старик, дал ему коготь рыси и сказал: «Положи себе в карман этот коготь, и, когда приедешь туда, пусть этот коготь напомнит тебе, что ты должен сказать о жестоком обращении китайца».

Итак, во всех перечисленных случаях для запоминания используют внешние средства - это знаки какого-то содержания. Иногда такие средства просты (узелок, коготь) и могут быть связаны с любым содержанием; иногда они более дифференцированы (система различных зарубок, узлов) и более тесно связаны с запоминаемым содержанием, представляя собой зачатки письменности. Но это различия, так сказать, второго порядка. Главное и общее состоит в том, что подобные средства-знаки фактом своего появления и использования порождают новую структуру запоминания как психического процесса.

Имеется некий стимул «А» и на него требуется дать ответ «В». (Эти термины звучат несколько старомодно, но они были традиционны для того времени.) Итак, в случае запоминания «А» - это содержание, которое надо запомнить; «В» - воспроизведение этого содержания через какой-то период времени и иногда в Другом месте. Предположим, содержание «А» сложное, и моих непосредственных способностей недостаточно для его запоминания. Тогда я «кодирую» его с помощью каких-то средств, например зарубок. Последние обозначаются как «Х». По Выготскому, «Х» - это дополнительный стимул, который связан с содержанием стимула «А», т. е. является его знаком. Затем я использую этот «Х», чтобы дать ответ «В». Тем самым я опосредствую свой ответ с помощью знака «Х». «Х» выступает как средство и запоминания и воспроизведения, или как психологическое орудие, с помощью которого я овладеваю процессами собственной памяти.

Ничего подобного нельзя представить себе у животных. Собака, когда-то наказанная палкой, рычит, снова увидев палку. Вполне естественно сказать, что она вспомнила ранее нанесенные ей удары. Но запечатление это произошло произвольно, и воспоминание также «всплыло» само собой, по простому закону ассоциаций. Непосредственная связь «А-В» (палка - удар) описывает натуральную мнемическую функцию, единственную форму памяти, которая есть у животных. Здесь нет и следа произвольности, которая возможна только при использовании опосредствующего знака.

Кстати, на примере памяти легко просматривается ограниченность натуральных функций животных и широта, если не сказать безграничность, возможностей человека, которые приобретаются благодаря опосредствованной структуре высших психических функций. Память животных ограничена, во-первых, объемом естественно запечатлеваемого материала, во-вторых, безусловной зависимостью ее от актуальной ситуации: чтобы вспомнить, животное должно снова попасть в те же условия, например увидеть палку.

Человеческая же память благодаря многим приемам опосредствования может вбирать в себя огромное количество информации. Кроме того, она совершенно освобождена от необходимости повторения ситуации запоминания: нужное содержание человек может вспомнить в любых других условиях благодаря использованию стимулов-средств, или знаков.

Л. С. Выготский берет в качестве другого примера выбор решения. Если вы очень затрудняетесь, какую из двух альтернатив предпочесть, то оказываетесь в положении «буриданова осла». Согласно легенде стоит осел между двумя одинаковыми стогами сена на равном расстоянии от обоих: и один стог притягивает его к себе, и другой - с той же самой силой. Вот он и не может двинуться ни к какому из них. Так, можно сказать, и умирает с голоду. Итак, у нас есть ситуация А - два стога. Непосредственно (по натуральным механизмам) она провоцирует два разных ответа: В<sub>1</sub> и В<sub>2</sub>. Силы, побуждающие к этим ответам, одинаковы по величине и противоположны по направлению. Они нейтрализуют друг друга. В результате осел остается в бездействии, ибо других, ненатуральных, средств решения у него нет.

Что же делает человек в аналогичной ситуации? Если варианты совсем равнозначны и в результате выбор уж очень труден, то дело может кончиться бросанием жребия. Вы заранее устанавливаете связь: «орел» - ответ В<sub>1</sub>, «решка» - ответ В<sub>2</sub>, а затем бросаете монету. Предположим, выпадает «решка», и вы делаете выбор В<sub>2</sub>.

Бросание монеты есть «Х»; это средство, с помощью которого вы овладеваете своим поведением, т. е. производите выбор. Можно возразить, что подобный способ принимать решения не очень похвальный. Более достойно было бы обсудить варианты, взвесить их, привлечь моральные соображения и т. п. Это все так, но и в этом случае мы снова сталкиваемся со средствами, только средствами особого рода. Жребий - это простое, редуцированное средство; рассуждения и соображения - сложные, включающие интеллект, мораль и пр. Но функции этих «средств» в обоих случаях одинаковы: обеспечить (опосредствовать) выбор решения. Одинакова и структура процесса принятия решения.

Итак, в разобранных примерах мы видим одни и те же характерные черты особой структуры произвольных психических актов: человек сам вводит дополнительный стимул, который не имеет органической связи с ситуацией и потому представляет собой искусственное средство-знак; с помощью этого знака он овладевает поведением - запоминает, делает выбор и т. п.

Третью часть концепции Л. С. Выготского можно озаглавить – «*Генетические аспекты*». Логический переход от второй части к третьей позволяет задать вопрос: «А откуда берутся средства-знаки?» Рассмотрим сначала культурно-историческое развитие человека, а потом онтогенез, развитие ребенка. Эти два процесса имеют принципиальное сходство.

Как вам уже известно, труд создал человека, общение в процессе труда породило речь. Первые слова обеспечивали организацию совместных действий. Это были слова-приказы, обращенные к другому и направляющие его действия: «сделай то», «возьми это», «пойди туда» и т. п. А что произошло потом?

Потом произошло принципиально важное событие: человек стал обращать слова-приказы на самого себя! Из внешнекомандной функции слова родилась его внутреннеорганизующая функция. Человек говорит себе «встань» - и встает; он говорит себе «я должен это сделать» - и делает.

Итак, возможность приказывать себе рождалась в процессе культурного развития человека из внешних отношений приказа-подчинения. Сначала функции приказывающего и исполнителя были разделены и весь процесс, по выражению Л. С. Выготского, был интерпсихологическим, т. е. межличностным. Затем эти же отношения превратились в отношения с самим собой, т. е. в интрапсихологические. Превращение интерпсихологических отношений в интрапсихологические Выготский назвал процессом интериоризации. В ходе него происходит превращение внешних средств-знаков (зарубки, коготь, жребий, громко произнесенное слово) во внутренние (образ, элемент внутренней речи и т. п.).

Идея интериоризации - второе рассмотренное нами фундаментальное положение теории Л. С. Выготского. Первое - опосредствованная структура высших психических функций (наш II п.) и второе - интериоризация отношений управления и средств-знаков. В онтогенезе наблюдается принципиально то же самое. Л. С. Выготский выделяет здесь следующие стадии интериоризации. Первая: взрослый действует словом на ребенка, побуждая его что-то сделать. Вторая: ребенок перенимает от взрослого способ обращения и начинает воздействовать словом на взрослого. И третья: ребенок начинает воздействовать словом на самого себя.

У Выготского есть очень интересное исследование одной из форм детской речи, которую впервые описал Ж. Пиаже. Пиаже назвал эту речь «эгоцентрической». Наблюдается эта речь в возрасте 3-5 лет и к концу дошкольного возраста исчезает. Состоит она в том, что дети говорят вслух, как будто ни к кому не обращаясь. Вот несколько детей находятся в одной комнате, они рисуют и разговаривают между собой. Ж. Пиаже протоколирует их речь. Затем он подсчитывает количество высказываний или вопросов, в которых дети прямо обращались к кому-нибудь и получали ответ, и количество предложений, высказанных «в воздух», т. е. оставшихся без ответа. Интересно то, что, не получив ответа, ребенок каждый раз чувствовал себя вполне спокойно. Количество вторых высказываний оказалось довольно большим, порядка одной трети. Исследование показало, что с возрастом процент таких высказываний сокращается, доходя к 6-7 годам до нуля. Пиаже предположил, что эгоцентрическая речь - это специальная детская форма речи, которая постепенно отмирает. Однако Л. С. Выготский подошел к ней иначе. Он показал, что эгоцентрическая речь есть промежуточный этап между речью, обращенной к другому, и речью, обращенной к себе.

Вот пример из исследования, организованного Л. С. Выготским. Ребенок-дошкольник рисует один в комнате и время от времени озвучивает свою деятельность. «Где карандаш,- говорит он,- мне нужен синий карандаш» (но карандаша нет). «Ничего,- продолжает ребенок,- я вместо этого нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет как синее». Рисует у трамвая колесо, карандаш ломается, когда нарисована только половина колеса. «Оно сломано» - говорит он, меняя на ходу сюжет рисунка. По наблюдениям Л. С. Выготского, подобное «озвучивание» процесса собственной работы возникает у ребенка особенно часто при затруднениях, т. е. в моменты, когда повышаются требования к организации его собственных действий. Эти и другие факты служат доказательством того, что речь - главное средство саморегуляции. Эгоцентрическая речь отражает уже продвинутую стадию интериоризации этого средства.

Разберем несколько более подробно и на другом примере идею Л. С. Выготского о превращении в ходе онтогенеза внешних средств во внутренние. Сделаю это на материале его исследования произвольного внимания. О произвольном внимании речь идет в том случае, когда человек направляет и удерживает свое внимание на предмете деятельности. В наиболее чистой форме этот вид внимания возникает в условиях, когда сам предмет непривлекателен, т. е. «не бросается» в глаза (в противном случае включаются также механизмы непроизвольного внимания). Л. С. Выготский проводил опыты с детьми 3-4 лет. Они проходили в форме следующей игры. Перед ребенком ставились две одинаковые чашки с крышками; на крышках были наклеены небольшие прямоугольники, которые различались

оттенками серого цвета: один был светло-серый, другой - темно-серый. Как сами прямоугольники, так и различия в их оттенках были не слишком заметны, т.е. они не обращали на себя особого внимания детей. Загородив чашки, экспериментатор помещал в одну из них орех, закрывал чашки крышками и затем предлагал ребенку отгадать, в какой чашечке находится орех. При этом соблюдалось следующее правило: орех всегда находился в чашке с темно-серым прямоугольником. Описанная ситуация напоминала условия выработки условно-дифференцировочной реакции: темно-серый прямоугольник - положительный сигнал, светло-серый - отрицательный. Только положительный сигнальный признак здесь был слабым. Это было сделано специально: ведь если бы на месте темно-серого прямоугольника был, скажем, ярко-красный, то он привлекал бы к себе произвольное внимание ребенка, т. е. естественную, «низшую» функцию, общую для человека и животных. А Выготский поставил цель изучить формирование именно произвольного, т. е. специфически человеческого, внимания.

Итак, расчет экспериментатора был направлен на то, чтобы средствами «натуральных» функций ребенок задачу решить не смог. Так и получалось. Игра шла следующим образом: отгадал - орешек твой, ошибся - отдавай один из своих орешков назад. Вот проводится десять, двадцать, тридцать проб, игра идет с переменным успехом: ребенок то отгадывает и выигрывает, то проигрывает, однако «условной связи» не вырабатывается, хотя ребенок очень заинтересован игрой. Когда остается последний орешек, он его не отдает, плачет. Это означает, что у него возникла сильная мотивация, и не находит он решения не потому, что пассивен или ему неинтересно, а потому, что не может выделить «сигнальный признак» местонахождения орешка.

После того как ребенок терпит серию неудач, экспериментатор производит решающее действие: он кладет на глазах у ребенка орех в чашку, закрывает ее крышкой и пальцем указывает на темно-серый прямоугольник. Потом игра продолжается. Уже в следующей пробе ребенок выбирает чашку с темно-серым прямоугольником. Очень скоро он говорит: «Теперь я знаю, как играть: орешек там, где темное пятно». С данного момента он начинает постоянно выигрывать.

Что же здесь произошло? Взрослый указательным жестом направил внимание ребенка на нужный предмет. Он «организовал» его внимание, и затем ребенок сам стал направлять свое внимание на решающий признак. Взрослый привлек внимание ребенка с помощью средства - указательного жеста, а потом этот жест трансформировался в правило, которое ребенок сформулировал для себя примерно следующими словами: «Надо смотреть на пятнышки и выбирать то, которое темное». Таким образом, произошли два важнейших события: рождение средства-знака в процессе общения и превращение его из внешней формы во внутреннюю, т. е. его интериоризация. В результате стал возможен акт произвольного внимания. Описанный эксперимент - простая и прозрачная модель того, что постоянно происходит в воспитании ребенка. Мы, взрослые, фактически непрерывно руководим его вниманием, направляем его на все новые и новые предметы, признаки, события.

Понаблюдайте, как ведет себя мать, когда гуляет с ребенком. «Посмотри,- говорит она,- вон, собачка бежит. А какие у собачки ушки, а какой у нее хвостик! Вон, машина едет: машина большая! А как она гудит – у-у-у-у!»- И ребенок переводит свои полные удивления глаза с собаки на машину, с машины на маму и т. д. А позже он начинает слышать такие фразы: «Это невежливо...» или «Так поступать нечестно...», т. е. уже используются абстрактные понятия. Эти понятия тоже «знаковые средства», и служат они для того, чтобы направить внимание ребенка на достаточно сложные стороны окружающей действительности.

## **2. Предмет, объект и методы психологии возрастного развития.**

**Возрастная психология** – отрасль психологической науки, занимающаяся изучением общих закономерностей развития на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости, а также установлением возрастных периодов и причин перехода от одного периода к другому.

**Предмет изучения** возрастной психологии – *развитие*. Развитие в широком смысле слова понимается как изменение во времени. Временная дистанция. В зависимости от протяженности временной дистанции различают 4 вида изменений: филогенез; антропогенез; онтогенез; микрогенез.

Виды изменений: количественные и качественные, эволюционные; революционные; прогресс; регресс.

**Психическое развитие** – необратимые, направленные, закономерные изменения психики человека. По содержанию в психическом развитии выделяют его количественные и качественные характеристики. Количественные характеристики: темп развития (нормальный, ускоренный, замедленный) Качественные характеристики: изменение структуры соотношения между разными психическими функциями, выражающееся в существовании сензитивных периодов.

**Факторы развития:** биологический; социальный; активность личности, субъектность.

**Предпосылки психического развития** – биологические особенности организма.

**Источник психического развития** – социальная среда. **Движущие силы развития** – возникновение и разрешение противоречий. Среди **процессов развития выделяют два вида:** а) возрастное – это развитие видов деятельности, отношений с окружающими, становление нового уровня отражения действительности, отношения к себе; б) функциональное развитие – происходит при усвоении ЗУНов, это развитие отдельных психических процессов и функций. **Возраст** – качественно своеобразный период физического, психологического и поведенческого развития, характеризующийся только ему присущими особенностями. Хронологический возраст. Биологический возраст. Психологический возраст. Социальный возраст. Субъективный возраст. Выделяются нормы развития: среднестатистические; социокультурные; индивидуально-личностные; комбинированные. **Механизмы развития** – понятие, описывающее конкретные процессы преобразования объекта развития (В.И. Слободчиков).

Примеры изученных механизмов: *интериоризация* – как присвоение форм социальных отношений (Л.С. Выготский); *подражание* формам поведения другого; *рефлексия* как механизм «раздвоения», фиксации данной формы поведения как собственной (В.И. Слободчиков).

В психологии описаны следующие **закономерности психического развития:** неравномерность; гетерохронность; неустойчивость развития; сензитивность развития; кумулятивность развития; дивергентность-конвергентность хода развития.

**Области развития:** *Психофизическая* – включает в себя внешние и внутренние изменения тела человека; *Психосоциальная* – предусматривает изменения в эмоциональной и личностной сферах. *Когнитивная* – включает все аспекты познавательного развития.

**Задачи возрастной психологии.** Возрастная психология, как и любая другая наука, ставит перед собой ряд задач, решая которые она развивается как наука. Одной из основных *теоретических* задач возрастной психологии является задача создания истинной теоретической модели развития.

**Научные задачи** возрастной психологии можно определить следующим образом: описание развития, объяснение развития, прогноз развития.

### **Методы возрастной психологии.**

В возрастной психологии наблюдения часто приобретает характер последовательного фиксирования фактов психического развития человека в виде дневника. Широко используются также данные самонаблюдения детей и молодых людей, их устные

рассказы о своих представлениях, чувства, стремления, воспоминания о различных событиях в своей жизни и тому подобное. Конечно наблюдения сочетается с экспериментом, или можно сказать, что чаще всего наблюдения входит составной частью в экспериментальные методы, предполагающие активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых оказывается искомый психологический факт.

*Эксперимент.* Применяется также и *психологический эксперимент*, специфика которого заключается в специальном создании условий, при которых возникают ожидаемые психические процессы, акты поведения ребенка, в повторении их для проверки истинности своих выводов, в изменении этих условий с целью выявления их влияния на ход исследуемых процессов.

*Психологический эксперимент* - опыт, который проводится в специальных условиях для получения новых научных знаний посредством целенаправленного вмешательства исследователя. Традиционно в экспериментальной психологии эксперимент считается самостоятельным методом. Очень важное значение имеет валидность в психологическом эксперименте. Как и в естественных, так и в психологических экспериментах краеугольным камнем считается понятие валидность: если эксперимент является валидным, ученые могут иметь некоторую уверенность в том, что было измерено то, что они хотели измерить. Однако полностью безупречный эксперимент является недостижимым.

Эксперименты имеют свою классификацию. Так, выделяют главным образом *три вида экспериментов: лабораторный; полевой, или природный; формирующий* или психолого-педагогический.

В зависимости от условий проведения выделяют:

- *Лабораторный* эксперимент, когда условия специально организуются экспериментатором:

- *Полевой, или природный* эксперимент, когда эксперимент проводится в условиях, экспериментатор не контролирует и в которые не вмешивается.

В зависимости от результата воздействия выделяют:

- *Констатирующий* эксперимент - эксперимент не изменяет свойства участника необратимо, не формирует у него новых свойств и не развивает те, которые уже существуют;

- *Формирующий* эксперимент - экспериментатор меняет участника необратимо, формирует у него такие свойства, которых раньше не было, или развивает те, которые уже существуют.

В научно-исследовательской работе с детьми эксперимент часто является одним из самых надежных методов получения достоверной информации о психологии и поведении ребенка, особенно тогда, когда наблюдение затруднено, а результаты опроса могут оказаться сомнительными. Включение ребенка в экспериментальную игровую ситуацию позволяет получить непосредственные реакции ребенка на стимулы, влияющие и на основе этих реакций судить о том, что ребенок скрывает от наблюдения или не в состоянии вербализовать при опросе. Непосредственность детского поведения в игре, неспособность детей длительное время сознательно играть определенную социальную роль, их эмоциональная видгукуваність и захоплюваність дают возможность исследователю увидеть то, что он не в состоянии получить с помощью других методов.

Эксперимент с детьми проводится в обстановке, можно более приближенной к привычным для них условиям. Основной целью является установить наличие или отсутствие изучаемого явления при определенных контролируемых условиях, измерить его количественные характеристики, дать качественное описание.

Как уже было сказано выше, различают *лабораторный* и *естественный эксперименты*. Лабораторный эксперимент проводится в специально создаваемых условиях, тщательно учитываются. Примерами такого эксперимента могут быть изучение условных

рефлексов ребенка, изменений дыхания, пульса в зависимости от эмоций, скорости протекания различных реакций, решение экспериментальных задач и т. Несмотря на то, что лабораторный эксперимент создает лучшие возможности для учета условий, ведения контроля за ходом и этапами, количественной оценки результатов и т.п., применение его в возрастной психологии ограничено.

Естественный эксперимент характеризуется тем, что осуществляется в естественных для ребенка условиях игровой, учебной, трудовой и других видов деятельности. Его широко применяют для исследования возрастных, индивидуальных особенностей развития восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, эмоций, волевых действий, способностей и других свойств. С этой целью детям предлагают выполнить различные виды заданий (перцептивные, мнемонические, мыслительные, конструкторские и т.п.), а за процессом и результатами решения делают выводы об их психические свойства.

Особым видом природного является формирующий (обучающий) эксперимент, когда динамика психической деятельности человека прослеживается как результат активного влияния экспериментатора. Формирующий эксперимент одновременно выполняет две функции: исследование психологических особенностей и механизмов, достижение определенных воспитательных и образовательных целей.

Отдельным путем получения психологических фактов в возрастной психологии является так называемый *близнецовый метод*. Суть его заключается в сопоставлении полученных с помощью наблюдения и эксперимента данных о психическом развитии однояйцевых близнецов.

Этот метод, основанный на предпосылке, что влияние среды, оказываемое на близнецов, имеет примерное равенство, предназначен для выявления влияния генотипа и среды на исследуемую психологическую качество. Принцип близнецового метода прост и заключается в сравнении моно- и дизиготных близнецов. Монозиготные близнецы развиваются из одной оплодотворенной яйцеклетки и имеют 100% общих генов, то есть различия, которые проявляются между ними, не связанные с наследственным фактором. Дизиготные близнецы развиваются из различных яйцеклеток. Авторство близнецового метода приписывают Ф. Гальтону (в 1875 г.).

В психологических исследованиях часто применяется метод срезов: в достаточно больших группах с помощью конкретных методик изучается определенный аспект развития, например уровень развития интеллекта. В результате получают данные, характерные для этой группы - детей одного возраста или школьников, обучающихся по одной учебной программе. Когда делается несколько срезов, подключается сравнительный метод: данные по каждой группе сравниваются между собой и делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены. В примере с изучением интеллекта мы можем обнаружить возрастные тенденции - сравнивая особенности мышления дошкольников из группы детского сада (5 лет), младших школьников с начальной школы (9 лет) и подростков из средних классов (С лет). Чтобы получить такой материал, мы должны были в соответствии со своим исследовательским

задачей подобрать группы детей, отличающихся по возрасту. Если же задача другая - определить зависимость развития интеллекта от типа обучения, мы подбираем и сравниваем другие группы - детей одного возраста, обучающихся по разным программам. В этом случае мы делаем другой вывод: там, где получено лучшие данные, обучение более эффективное; дети, обучающиеся по определенной программе, быстрее развиваются интеллектуально, и можно говорить о развивающий эффект обучения.

Конечно, подбирая группы по какому-либо признаку для проведения срезов, психологи пытаются "уравнивать" другие существенные различия - следят, чтобы в группах было одинаковое количество мальчиков и девочек, чтобы дети были здоровы, без значительных отклонений в психическом развитии и т. Д.

Применяется *лонгитюдный (лонгитюдинальный) метод*, который часто называют "*продольным исследованием*", или "методом продольных срезов". Этот метод предполагает исследование одних и тех же индивидуумов в разные моменты их жизни в течение длительного времени. Например, в нем прослеживается развитие одного и того же ребенка в течение длительного времени. Исследователи могут строить кривые роста или обучения в таких областях, как речевое развитие, когнитивное развитие или формирование физических навыков. За детьми могут наблюдать до достижения ими взрослости, чтобы определить, какие свойства личности сохраняются, а какие исчезают.

Исследователи могут очень подробно рассмотреть некоторые процессы развития, изучая индивидов еженедельно или даже ежедневно. Такое исследование позволяет точно выявить тенденции развития, незначительные изменения, происходящие в интервалах, не охватывает метод "поперечных" срезов.

Выдающийся пример его использования - классическое исследование "одаренных" детей, начатое американским психологом Льюисом Терманом в начале 20-х годов XX века, которое продолжается до настоящего времени.

Однако в лонгитюдных исследованиях есть и отрицательные стороны. Например, при изучении интеллекта участники могут знать предлагаемые им тесты или натренироваться в их решении и продемонстрировать прогресс.

Другой проблемой, связанной с этим методом, является возможность искажения. Участники могут болеть, уходить на каникулы, менять место жительства или другим способом прекращать участие в проекте и тому подобное. Ученые также могут переехать, потерять интерес к проблеме, наконец умереть. Терман умер в пятидесятых годах, а исследования продолжают.

Развитие личности изучается с помощью бесед с детьми, письменных опросов и косвенных методов. К последним относятся так называемые проективные методы. Они основаны на принципе проекции - перенос на других своих собственных потребностей, отношений, качеств. Иными словами, он основан на выявлении проекций в данных эксперимента с последующей интерпретацией. Понятие проекции для обозначения метода ввел Л. Франк в 1939 году.

Проективные методы характеризуются созданием экспериментальной ситуации, допускающей множественность возможных интерпретаций при восприятии ее подопытным. За каждой такой интерпретацией вырисовывается уникальная система личностных смыслов и особенностей когнитивного стиля субъекта.

Метод обеспечивается совокупностью проективных методик (называемых также проективными тестами), среди которых различают: ассоциативные (например, тест Роршаха, тест Хольцмана), в которых испытуемые создают образы по стимулам - пятнами: тест завершения неоконченных предложений: интерпретационные (например, тематический апперцепционный тест в котором требуется истолковать социальную ситуацию, изображенную на картине) экспрессивные (психодрама, тест рисунка человека, тест рисунка несуществующего животного) и др. Например, ребенок, посмотрев на картинку с неясно изображенными на ней фигурками (детский вариант тематического апперцептивного теста), рассказывает о них, исходя из своего опыта, наделяя их своими заботами и переживаниями. Первые описания процесса проекций в ситуации со стимулами, допускающими их различную интерпретацию, принадлежат известному американскому психологу Мюррею (1938 г.).

Отношения между детьми, которые сложились в группе детского сада или школьном классе, позволяет определить *социометрический метод*. Метод социометрических измерений, или социометрия используется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения и совершенствования. Метод социометрических измерений позволяет получить информацию о социально-психологические отношения в группе, статус людей в группе, психологическую совместимость и сплоченность в группе.

Термин "социометрия" возник в конце XIX века. Теоретические и идеологические обоснования социометрии как метода познания и измерения социальных явлений дал американский психолог Дж. Л. Морено.

Возрастная психология также широко использует огромное количество конкретных исследовательских методик (анализ продуктов деятельности, беседа, интервью, социометрия, психодиагностические тесты и т.п.), которые подробно анализируются в литературе.

*Метод анализа продуктов деятельности* - приемы получения психологической информации о испытуемых, основанные на анализе результатов трудовой и учебной работы, общественной деятельности. Например, анализируя произведения, написанные испытуемыми, психолог может сделать вывод о направленности личности, уровень развития, словарный запас, образное мышление. Очень важную информацию для анализа дают черновики. Сопоставление черновиков с окончательным результатом деятельности может дать представление о самом процессе, способы и приемы его достижения.

При проведении анализа продуктов деятельности применяются следующие типы исследований: ретроспективное, актуальное и перспективное. В ретроспективном исследовании после фиксации какого-либо события по документам восстанавливается предыстория с целью выделить факторы, которые могли стать причиной такого события. В актуальном исследовании пытаются отразить те или иные психологические данные, характеризующие личность на определенное время (например, при составлении психологической характеристики). В процессе перспективного исследования по документам пытаются прогнозировать развитие личностных качеств после какой-то фиксированной события (например, поступления в университет).

*Беседа* - метод исследования, который предполагает получение информации на основе вербальной (словесной) коммуникации в вопросительно-ответной форме. Так, в возрастной психологии часто прибегают к получению психологической информации, разговаривая с детьми на разные темы. Беседы бывают программируемыми и свободными, могут

включать прямые и косвенные вопросы и тому подобное. Иногда они приобретают характер интервью, которое заключается в получении ответов на заранее заготовленные вопросы. Практикуются и письменные опросы (анкетирование).

Как известно, беседа является одним из самых методов в психологии личности, так как дает возможность взглянуть во внутренний мир человека, во многом понять его сложный, часто противоречивое содержание. Особое место беседы в арсенале методов исследования личности связано также с тем, что, хотя этот метод не требует сложной дополнительной аппаратуры и оборудования, он в то же время, как ни один другой, предъявляет высокие требования к экспериментальному психологу, его мастерства, профессиональной зрелости.

Полностью контролируемая беседа предполагает жесткую программу, стратегию и тактику, а противоположный полюс - практически свободная беседа - отсутствие заранее сформулированной программы и наличие инициативной позиции в беседе у того, с кем она проводится.

Условия эффективности применения метода беседы: педагог намечает цель будущей беседы; педагог намечает круг основных и вспомогательных вопросов (учитывает возможные варианты беседы) предусматривает ее ход в случае положительных или отрицательных ответов: умеет создавать в общении благоприятную психологическую атмосферу; наблюдает за поведением собеседника, его эмоциональными реакциями, желанием соответствовать или избегать ответов; имеющиеся формы фиксации полученной информации (протокол, диктофон).

*Интервьюирование* - метод социальной психологии, заключающийся в сборе информации, полученной в виде ответов на поставленные вопросы. Чаще всего применяется

в двух случаях: при составлении программы организационно-психологического исследования и при отборе кадров.

*Анкетирование* - широко распространенный метод опроса. Он дает возможность получить значительный объем информации в короткие сроки. Анкета - опросный лист для получения ответов на заранее поставленную систему вопросов. Опросники - стандартные анкеты, состоящие из набора предложений, с содержанием которых испытуемый может либо согласиться, либо не согласиться. Надежность и валидность

информации, полученной в результате опроса, в значительной степени обусловлены особенностями конструирования включенных в анкету вопросов. Вопросы в анкетах классифицируются по ряду важнейших признаков: по содержанию, функциям, структурой и формой.

По *содержанию* все вопросы делятся на две большие группы: вопросы *о фактах и событиях* и вопросы *об оценке респондентами этих событий*. В первую группу входят вопросы о поведении и деятельности респондента, а также вопросы, касающиеся его жизненного пути. Ко второй группе относятся оценочно-относительные вопросы типа: "Как бы Вы оценили ...?", "Как Вы относитесь ...?".

По *функциям* различают четыре типа вопросов: *основные, фильтрующие, контрольные и контактные*. Если основные вопросы предназначены для получения информации об организационных фактах, то назначение фильтрующих вопросов - отсеять некомпетентных респондентов. Функция контрольных вопросов - уточнить правдивость ответов на основные вопросы. Контактные вопросы позволяют установить доброжелательные отношения между исследователем и респондентом и преодолеть возможное отчуждение.

В зависимости от *структуры* вопросы бывают *открытые* и *закрытые*. Вопрос принято считать открытым, если инструкция не ограничивает способ ответа на него, то есть опрашиваемый сам формулирует ответ. В закрытых вопросах содержится перечень вариантов ответов.

По *форме* различаются вопросы *прямые* и *проективные (косвенные)*. Прямые вопросы касаются существующей ситуации. В проективных вопросах ситуации задаются, предусматриваются. Существует еще ряд требований к подготовке вопросника (например, соответствие вопросу цели и задачам исследования и т.п.).

Источником психологических фактов могут быть результаты изобразительной, литературно-художественной и других видов деятельности человека.

Широко используют в возрастной психологии и различные психодиагностические тесты, то есть системы задач, которые дают возможность измерять уровень развития определенного качества (свойства) личности.

*Тестирование* - метод психологической диагностики, в котором используются "стандартизированные" вопросы, утверждения, картинки, схемы, кинофрагменты, задачи, имеющие определенную шкалу значений. Тестирование позволяет с определенной вероятностью оценить уровень развития у испытуемых, необходимый для той или иной деятельности.

Интеллектуальное развитие изучается с помощью различных методик, но главным образом - стандартизированных *тестов*. Первый в истории детской психологии тест Бине - Симона включал ряд задач, представленных в вербальной (словесной) форме и предназначенных для определенного возраста. На большом количестве детей, охваченных экспериментом Альфреда Бине, были установлены нормы умственного развития.

Среди тестов выделяют:

- тесты-опросники, которые дают возможность получать информацию на основе ответов испытуемых на программируемые вопросы;
- тесты-задания, в которых интерпретируется скорость и качество выполнения человеком определенных задач;

- тесты проективные, где данные получаются из анализа психологической интерпретации, то есть осознанного или неосознанного переноса субъектом собственных свойств и состояний на внешние объекты под влиянием доминирующих потребностей, ценностей и смыслов.

Эффективность использования тех или иных методов зависит от того, насколько он валидный (соответствует тому, для получения или оценки чего он применяется) и надежный (позволяет получать одни и те же результаты при многократном использовании).

Следует отметить этический аспект работы детского психолога. От него зависит судьба ребенка, недостаточно развитой в умственном плане. Если, используя интеллектуальные тесты и не разобравшись в причинах отставания, психолог рекомендует перевести такого ребенка с массовой школы во вспомогательную (для умственно отсталых детей), он тем самым лишает ее полноценного будущего. Ребенок может быть интеллектуально сохраненной, но педагогически запущенной - с ней

решить тестовые задания. Могут остро стоять этические проблемы и при использовании других методов исследования. Далеко не все данные о развитии ребенка можно сообщать его родителям, воспитателям, учителям, другим детям. Главное, что должен помнить психолог, - "не навреди".

Что касается изучения развития взрослого человека, то специфических методов в акмеологии и геронтопсихологии нет. В основном используется метод срезов, позволяет установить возрастные изменения в функционировании памяти, внимания, мышления и др .. Такие исследования были начаты Б. Ананьев и сейчас продолжаются в созданной им Ленинградской (Петербургской) психологической школе, хотя в целом акмеология и Геронтопсихология - наименее разработаны разделы отечественной возрастной психологии.

Изучение развития зрелой личности - отдельных черт, особенностей самосознания, мотивации, мировоззрения и т.д. - Осуществляется с помощью широко известных «взрослых» вариантов проективных методик, опросников и других методов. При этом оказывается не столько динамика, сколько варианты развития. Применяется биографический метод, анализируются дневники, письма, мемуары. Используется также художественная литература: дается анализ характеров персонажей, их переживаний, поступков (К. Леонгард, Ф.Ю. Василюк и др.)

## **2. Понятие возраста. Основные категории возраста.**

**Возраст** - категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития. Выделяют два основных вида возраста - абсолютный и хронологический. Абсолютный или хронологический выражается количеством временных единиц, отделяющих момент возникновения объекта до его измерения. Определение хронологического возраста объекта называется датировкой. Условный возраст определяется путем установления местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором процессе развития, на основании каких-то качественно-количественных признаков. Установление условного возраста - элемент периодизации. Она предполагает выбор хронологических единиц измерения, самой системы отсчета и принципов ее расчленения.

**Хронологический возраст** - это возраст отдельного человека, начиная с момента зачатия (фактически, с момента образования яйцеклетки) и до конца жизни. Хронологический возраст каждого человека есть личный факт его жизни. Хронологические возрасты двух разных людей сопоставимы в двух системах измерения: с одной стороны, по абсолютной шкале времени (временное смещение) и, с другой, по тем психическим изменениям, которые появляются у них в определенном возрасте (возрастное соответствие).

**Биологический возраст** определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста.

В понятии биологического возраста за основу взяты те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Ввиду их измеряемости установлены определенные возрастные нормативы. Соответственно если в данном возрасте у человека еще не наступили ожидаемые изменения, значит он **отстает** в своем биологическом развитии, т.е. его биологический возраст меньше хронологического. Если, наоборот, наступили изменения, которые должны произойти в более старшем возрасте, тогда говорят, что его биологический возраст **превышает** его хронологический возраст.

**Социальный возраст** измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его возраста.

В понятии социального возраста за основу взяты те социальные изменения, которые происходят в психике. Это, с одной стороны, жизненные события, которые происходят с каждым из нас в определенном возрасте (школа, профессиональный выбор, трудовая деятельность, брак и т.д.), и, с другой, возрастные изменения, определяющие мировоззрение человека, его отношение к жизни. Если они отстают от нормативных, говорят, что социальный возраст меньше хронологического, если опережают - то больше.

Все указанные категории подразумевают какое-то объективное, внешнее изменение. Но существует еще и **субъективный, переживаемый возраст** личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Речь идет о возрастном самосознании, зависящем от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности.

Здесь за основу взято **самоощущение** человека, т.е. к какому хронологическому возрасту, он сам себя приписывает, в какую точку на хронологической оси проецирует. Соответственно его хронологический возраст может быть меньше, больше или равен хронологическому возрасту.

**Психологический возраст** определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом. Здесь за основу взяты те психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека.

Понятие психологического возраста обозначает определенную, качественно своеобразную ступень онтогенетического развития, обусловливаемую закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющую конкретно-историческое происхождение. В психологии благодаря работам французских ученых Альфреда Бинэ и Т. Симона возраст психологический изначально начал рассматриваться как возраст умственный. Он определялся по результатам специально организованного исследования. Умственный возраст ребенка рассчитывался по специальной шкале. Каждое тестовое задание имело определенный вес, измеряемый в днях и месяцах. В зависимости от количества решенных задач ребенок набирает определенную сумму баллов. Их количество и показывает умственный возраст ребенка. Он может быть как выше, так и ниже возраста хронологического. Позднее немецкий психолог Вильям Штерн предложил рассматривать соотношение хронологического и умственного возраста. Оно позволяет говорить об основном показателе детского развития - коэффициенте интеллектуального развития.

Отечественная возрастная психология, оперируя понятием возраста, базируется на работах Л.С. Выготского. В «Истории развития высших психических функций» он ставит вопрос о проблеме культурного возраста. Как интеллектуальный возраст, так и культурный

не является хронологическим понятием. Культурное развитие ребенка, по Л.С. Выготскому, представляет собой особый тип развития, оно подчинено своей закономерности, имеет свои внутренние рамки, свои стадии. Два человека одного паспортного возраста и одного интеллектуального возраста могут отличаться возрастом культурным. По Л.С. Выготскому, культурный возраст - это та стадия культурного развития ребенка, которого он примерно достиг. Культурный возраст следует соотносить, с одной стороны, с паспортным возрастом, с другой - с интеллектуальным.

В своем труде «Проблема возраста» (1932-1934) он выдвинул предположение о том, что возраст - это нечто исходно существующее, объективное. Л.С. Выготский называет возраст целостным динамическим образованием, структурой, определяющей роль и удельный вес каждой частичной линии развития. Возраст - это внутреннее строение процесса развития. А онтогенез в целом есть регулярный процесс смены стабильных и критических возрастов.

Понятие «возраст» определяется через представление социальной ситуации развития. **Социальная ситуация развития** - это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. ... Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Для социальной ситуации развития характерны две характеристики - объективная: среда, и субъективная - отношение ребенка. Социальная ситуация развития имеет в себе внутреннее противоречие. Разрешение этого противоречия и является задачей развития на данном возрастном этапе. Задача не может быть решена вне деятельности. Есть ведущая деятельность, в которой возникает изменение психики, личности, зарождаются новые виды деятельности, психологические новообразования. В конце каждого периода у ребенка возникает возрастное новообразование. Именно новообразование, по Л.С. Выготскому, является основным критерием деления развития на отдельные возрасты.

Под возрастным **психологическим новообразованием** следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

**Ведущая деятельность** - деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психических новообразований человека на данной ступени развития его личности. Л.С.Выготским были заложены основы представлений о ведущей деятельности в рамках его трактовки игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте (научная статья, написанная им на эту тему, не была, однако, опубликована до 1966 г. и оставалась известна лишь узкому кругу его учеников). Гипотеза о ведущем типе деятельности высказана в 1944-45 гг. А.Н.Леонтьевым, получила развитие в работах Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова и др. Согласно этой гипотезе, ведущая деятельность - критерий периодизации психического развития, показатель психологического возраста ребенка. Характеризуется тем, что в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности. Содержание и форма ведущей деятельности зависят от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. В условиях, когда практически все дети охвачены единой системой общественного воспитания, ведущими становятся следующие виды деятельности: эмоционально-непосредственное общение младенца со взрослыми, орудийно-предметная деятельность ребенка раннего возраста, сюжетно-ролевая игра дошкольника, учебная деятельность в младшем школьном возрасте, общественно полезная деятельность подростков, профессионально-учебная деятельность в ранней юности. Смена ведущей

деятельности связана с возникновением новых потребностей и мотивов, которые характеризуют новую ведущую деятельность, предполагающую изменение положения ребенка в системе его отношений с другими людьми.

Представление о социальной ситуации развития и новообразованиях было выделено Л.С. Выготским и затем развито в теории деятельности А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, Л.И. Божович. На вопрос о том, что служит источником формирования новообразований, отечественные психологи дают разные ответы. Так, Д.Б. Эльконин считал, что это смена ведущих типов деятельности. Л.И. Божович - что это смена ведущей мотивации: в младшем школьном возрасте ведущий мотив - стремление в утверждении в позиции школьника, в среднем школьном возрасте - завоевать положение в коллективе, в старшем - мотивы, определяющие перспективы дальнейшего саморазвития.

### **3. Периодизации психического развития человека.**

**Гетерохронность и противоречия индивидуального развития человека.** Индивидуальное развитие человека как и всякого другого организма есть онтогенез заложенной в нем филогенетической программы. Нормальная продолжительность человеческой жизни и последовательная смена фаз индивидуального развития строго определены этой программой и видовыми особенностями. Зачатие, рождение, созревание, зрелость, старение, старость составляют основные моменты становления человеческого организма. В онтогенезе человека возникают и преодолеваются многие противоречия между наследственностью и средой, различными регуляторами жизнедеятельности, разными системами, органами и тканями в целостной структуре организма. Одним из существенных внутренних противоречий онтогенетической эволюции следует считать неравномерность развития систем и их регуляторов.

Первоначально учёные полагали, что неравномерность изменений и гетерохронность фаз развития - явления, специфические только для процессов роста и созревания. Однако опыт морфофизиологического, биохимического и психофизиологического исследования процессов старения показал, что гетерохронность инволюционных процессов и неравномерность старения отдельных систем имеют не меньшее значение для онтогенеза в целом, чем гетерохронность созревания.

Общее развитие жизнедеятельности связано с такими характеристиками использования, накопления и воспроизведения ресурсов организма, которые определяют долголетие и общую продолжительность жизни человека. Неравномерность процессов и гетерохронность смены состояний индивида, выражающие внутренние противоречия развития содержат различные возможности жизни - от преждевременного старения до долголетия.

Исследование этих возможностей составляет одну из основных задач **геронтологии** - науки о старении, старости и долголетьи человека. Эта новая наука всесторонне изучает геронтогенез и обнаруживает явления старения одних органов и функций в глубокой старости, а некоторых не только в возрасте, но и в юности. Геронтология изучает не только онтогенез, но и жизненный путь человека, печать которого накладывается на онтогенетические фазы, особенно на зрелость, старение и старость.

**Жизненный путь человека** - это процесс формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения. Вместе с тем, фазы жизненного пути датируются историческими событиями, сменой способов воспитания, изменениями образа жизни и системы отношений, суммой ценностей и жизненной программой - целями и смыслом жизни, которыми данная личность владеет. Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза. В настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например, дошкольное и школьное детство. Практически ступени общественного

воспитания, образования и обучения, составляющие совокупность подготовительных жизненных фаз жизненного пути, формирования личности стали определяющими характеристиками периодов роста и созревания индивида.

Исходный момент онтогенеза - зигота и весь процесс эмбриогенеза с его двумя фазами (эмбриона и плода), переход филогении в онтогению и есть начало индивида, особенности которого можно усматривать в механизме наследственности и сохранении видового генетического кода. Таким образом, возникновение индивида не есть одномоментный акт его творения родительской парой; оно имеет более глубокие истоки в филогении и наследственности, передающееся через родительскую пару. Кроме того, формирующийся индивид претерпевает ряд метаморфоз в утробный период жизни. Следовательно, индивид «начинается» задолго до рождения, и уже новорожденный имеет определенную историю развития.

Человек, родившийся в определенном месте данной страны в семье, занимающей определенное положение в обществе, родители которого обладают тем или иным экономическим, политическим и правовым статусом, формируется в этих специально заданных условиях, определяющих исходный, начальный момент его жизненного пути. Формирование ребенка как личности происходит в зависимости не только от статуса семьи, который он застает сложившимся, но и от освоения его родителями с момента рождения ребенка новых для них семейных ролей. Духовная атмосфера семьи - относительное согласие или напряженность во взаимоотношениях, близость родителей к ребенку, общность стратегии и тактики воспитания - зависит в большей степени от этих социальных функций и ролей, чем от статуса семьи, ее положения в обществе.

Становление свойств личности протекает неравномерно и гетерохронно, соответственно последовательности усвоения ролей и смены позиций ребенка в обществе. Эта гетерохронность личностного формирования накладывается на гетерохронность созревания индивида и усиливает общий эффект разновременности основных состояний человека.

Становление человека как личности связано с относительно высоким уровнем нервно-психического развития, что является необходимым внутренним условием этого становления. Под влиянием социальной среды и воспитания складывается определенный тип отражения, ориентации в окружающей среде и регуляции движения у ребенка, вырабатывается сознание, т.е. самое общее свойство человека как субъекта познания.

#### **Критерии периодизации психического развития.**

В процессе онтогенеза эмпирически выделяется ряд сменяющих друг друга периодов, качественно различающихся с точки зрения строения, функционирования и соотношения различных психических процессов и характеризующихся особыми личностными образованиями. Поэтому поиск научных основ периодизации психического развития ребенка выступает как коренная проблема отечественной психологии развития от разработки которой во многом зависит стратегия построения целостной системы воспитания растущих людей.

*Проблема периодизации психического развития* неоднократно обсуждалась в зарубежной психологии. В своих трудах Д.И. Фельдштейн дает подробный анализ зарубежных периодизаций психического развития (Э. Эриксона, Э. Шпрангера, Г. Салливена и других), указывая, что эти концепции различаются, прежде всего, в соответствии с разными критериями, лежащими в их основании. В одних случаях границы возрастных периодов выделялись исходя из сложившейся системы учебно-воспитательных учреждений, в других - в соответствии с «кризисными» периодами в развитии ребенка, в третьих - согласно анатомическим и физиологическим особенностям, характеризующим это развитие. Значительная группа периодизаций психического развития строилась на основе вычленения какого-либо одного признака детского развития как условного критерия для деления его на отдельные периоды.

**Цель любой периодизации - обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды.** Вопрос лишь в том, что обуславливает это качественное своеобразие. В свое время А. Геззел, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский и др. выделяли разнообразные основания для построения периодизации. Систематизация этих попыток была предпринята Л.С. Выготским в работе «Проблема возраста».

Понять закономерности возрастного развития, специфику отдельных возрастных этапов позволяет разделение жизненного пути на периоды. Содержание (и название) периодов, их временные границы определяются представлениями автора периодизации о наиболее важных, существенных сторонах развития. Л.С. Выготский **различал три группы периодизаций**: по внешнему критерию, по одному признаку, по нескольким признакам детского развития.

Для **первой группы** характерно построение периодизации на основе внешнего, но связанного с самим процессом развития критерия. Примером могут служить периодизации, созданные по биогенетическому принципу. Согласно этой позиции онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. Поэтому процесс индивидуального развития ребенка выстраивается в соответствии с основными периодами биологической эволюции и исторического развития человечества. Один из вариантов - периодизация ученика С. Холла Гетчинсона. Гетчинсон на основании теории рекапитуляции создал периодизацию психического развития, критерием в которой был способ добывания пищи.

Еще один пример - периодизация Р. Зазо. В ней этапы детства совпадают со ступенями системы воспитания и обучения детей. После стадии раннего детства (до трех лет) начинается стадия дошкольного возраста (3 - 6 лет), основное содержание которой составляет воспитание в семье или дошкольном учреждении. Далее следует стадия начального школьного образования (6 - 12 лет), на которой ребенок приобретает основные интеллектуальные навыки; стадия обучения в средней школе (12 - 16 лет), когда он получает общее образование; и позже - стадия высшего или университетского образования. Так как развитие и воспитание взаимосвязаны и структура образования создана на базе большого практического опыта, границы периодов, установленных по педагогическому принципу, почти совпадают с переломными моментами в детском развитии.

**Ко второй группе** (самой многочисленной) Л.С. Выготский отнес периодизации, которые основаны на каком-либо одном (или нескольких) отдельно взятом признаке развития. Пример простейшей периодизации такого типа он берет у П.И. Блонского, который в качестве основания использовал дентицию, и выделял соответственно беззубое детство, молочнозубое детство, период смены зубов, стадии прорезывания премоляров и клыков, постояннозубое детство. Он считал, что процесс развития определяется нарастанием энергетических ресурсов организма, которые и задают время кальцинации - окостенения скелета, смены зубов. Такой прямой параллелизм ничем не подтвержден, не говоря уже о том, что и выделенные периоды не равнозначны: скажем время прорезывания зубов очень важно для ребенка, а переход к постояннозубому детству ничем в психическом плане не примечателен.

В эту же группу Л.С. Выготский помещает периодизацию, предложенную В. Штерном, основанием которой является собственно психологический, а не биологический критерий - собственная активность человека. Так, к примеру, В. Штерн говорит о периоде, когда ребенок только играет, о периоде сознательного учения с разделением игры и труда, о периоде юношества с развитием самостоятельности и началом трудовой деятельности. В. Штерну же принадлежит и периодизация, в основе которой положено развитие речи с выделением фазы первого слова, фазы однословных и двухсловных предложений, фазы грамматизации и т.д.

К этой же группе можно отнести и периодизацию З. Фрейда, основанием которой является изменение зон, в которых находит удовлетворение либидо. З. Фрейд описывает следующие стадии развития личности:

- 1) оральная фаза (1-й год жизни): эрогенные зоны в области рта; формы поведения - захват, удержание, сосание, кусание, выплевывание;
- 2) анальная фаза (2-3-й годы жизни): эрогенные зоны - в области заднего прохода; формы поведения - интерес к функциям отправления;
- 3) фаллическая фаза (с 3-х до 6-ти лет): эрогенные зоны - в области первичных половых органов; формы поведения - исследование своих гениталий.
- 4) латентная фаза (с 5-6 лет до 11-12 лет, т.е. стадия полового созревания): эрогенные зоны не выделяются и специфических форм поведения нет;
- 5) генитальная фаза (фаза половозрелости): во главе с гениталиями активизируются все эрогенные зоны и формы поведения.

Особое место в периодизациях второй группы занимает периодизация Ж. Пиаже, в основе которой лежит развитие интеллектуальных структур. Развитие интеллекта он считает фактором достижения равновесия с окружающей средой и описывает: 1) предоперациональную стадию мышления (сенсомоторный интеллект) с его рефлексам и приспособительными реакциями; 2) стадию предпонятийного и интуитивного мышления (внутренних действий с образами, символами); 3) стадию конкретных операций и 4) стадию формальных операций.

По аналогии со стадиями, выделенными Ж. Пиаже, в основу периодизации Л. Колберг положил становление морали, описывая с этих позиций доморальный уровень (связанный с ориентацией на избегание наказания и получение поощрения), уровень конвенциональной морали (связанный с ориентацией на образец или авторитет) и уровень автономной морали (связанный с ориентацией на общественный договор и общепринятые моральные нормы).

Перечислять варианты периодизаций этой группы можно бесконечно. Все они названы Л.С. Выготским моносимпатическими, поскольку в основании большинства из них лежит лишь один, хотя и важный, признак развития.

**Третью группу**, по Л.С. Выготскому, должны составить периодизации, **связанные с выделением существенных особенностей самого развития.** Наиболее близко к построению периодизации такого типа подошел А. Гезелл, обнаруживший, что «плотность» развития с взрослением уменьшается.

Л.С. Выготский предложил собственную периодизацию, руководствуясь диалектической моделью развития и идеей скачков-переходов к новому качеству. Он выделял в развитии стабильные и кризисные возрасты (периоды). В стабильных периодах происходит медленное и неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития, а в критические периоды эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших **необратимых новообразований.** Новое «не падает с неба», как писал Л.С. Выготский, оно появляется закономерно, подготовленное всем ходом предшествующего развития. По мнению Л.С. Выготского, **стабильные и критические периоды** в развитии **чередуются:** 1) кризис новорожденности, 2) стабильный период младенчества, 3) кризис первого года жизни, 4) стабильное раннее детство, 5) кризис трех лет, 6) стабильный дошкольный возраст, 7) кризис семи лет, 8) стабильный младший школьный период, 9) пубертатный кризис, 10) стабильный подростковый возраст, 11) кризис 17 лет и т.д.

Источником развития, как уже отмечалось выше, является социальная среда. Каждый час в развитии ребенка меняет влияние на него среды: среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной ситуации к следующей. Л.С. Выготский ввел понятие «социальная ситуация развития» - специфическое для каждого возраста отношения между ребенком и социальной средой. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, и определяет тот путь развития, который приводит к возникновению возрастных новообразований.

Как ребенок взаимодействует со средой? Л.С. Выготский выделяет *две единицы анализа социальной ситуации развития* - **деятельность и переживание.** Легко наблюдать

внешнюю активность ребенка, его деятельность. Но существует и внутренний план, план переживаний. Одну и ту же ситуацию в семье по-разному переживают разные дети, даже дети одного возраста - близнецы. Один и тот же ребенок, развиваясь, переходя от одного возраста к другому, будет по-новому переживать ту же самую семейную ситуацию.

Социальная ситуация развития меняется в самом начале возрастного периода. К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает **центральное новообразование**, имеющее наибольшее значение на следующей стадии.

Большое значение Л.С. Выготский придавал кризисам и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития. В настоящее время у нас чаще говорят о переломных моментах в развитии ребенка, а собственно кризисные негативные проявления относят на счет особенностей его воспитания, условий жизни. Близкие взрослые могут эти внешние проявления смягчить или, наоборот, усилить.

Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся не долго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваются до года или даже до двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии и ребенок резко меняется во многих своих чертах. Развитие может принять в это время катастрофический характер. Кризис начинается и завершается незаметно, его границы размыты, неотчетливы. Обострение наступает в середине периода. Для окружающих ребенка людей оно связано с изменением поведения, проявлением «трудновоспитуемости», как пишет Л.С. Выготский. Ребенок выходит из-под контроля взрослых, и те меры педагогического воздействия, которые раньше имели успех, теперь перестают действовать. Аффективные вспышки, капризы, более или менее острые конфликты с близкими - типичная картина кризиса, характерная для многих детей. У школьников падает работоспособность, ослабляется интерес к занятиям, снижается успеваемость, иногда возникают мучительные переживания, внутренние конфликты.

Главные изменения, происходящие во время кризиса, - внутренние. Развитие приобретает негативный характер. На первый план выдвигаются инволюционные процессы: распадается, исчезает то, что образовалось на предыдущей стадии. Ребенок теряет интересы, но наряду с потерями создается и что-то новое. Новообразования, возникшие в бурный, непродолжительный период, оказываются неустойчивыми и в следующем стабильном периоде трансформируются, поглощаются другими новообразованиями, растворяются в них и, таким образом, отмирают.

В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями ребенка и его все еще ограниченными возможностями, с другой - между новыми потребностями ребенка и сложившимися ранее отношениями со взрослыми. Сейчас эти и некоторые другие противоречия часто рассматриваются как движущие силы психического развития.

#### **Возрастные периодизации жизненного цикла человека.**

В мировой психологии широко используется периодизация Э. Эриксона, положившего в основание развития сразу три процесса: соматическое развитие, социальное развитие и развитие социального Я. Свою теорию фаз он рассматривает в **пяти размерностях: 1) психосоциальные кризисы; 2) круг референтных лиц; 3) элементы социального порядка; 4) психосоциальные модальности; 5) психосексуальная динамика.**

В периодизации Э. Эриксона выделяется 8 фаз развития:

1) первая фаза (младенчество, первый год жизни) характеризуется первичным доверием или недоверием ребенка к окружению;

2) вторая фаза (раннее детство, 2-3-й годы жизни) характеризуется автономией или стыдом и сомнением;

3) третья фаза (дошкольный возраст, 4-5-й годы жизни) характеризуется инициативой или чувством вины;

4) четвертая фаза (школьный возраст с 6 до 11-12 лет, т.е. до половозрелости) характеризуется чувством ценности и трудолюбия или малоценности;

5) пятая фаза (отрочество и юность 12-20 лет) характеризуется личностной индивидуальностью, идентичностью или диффузией идентичности;

6) шестая фаза (молодость, ранняя зрелость, 20-30 лет) характеризуется близостью, интимностью и солидарностью или изоляцией;

7) седьмая фаза (средний возраст, зрелость, 30-65 лет) характеризуется творческим началом, интегративностью или застоєм;

8) восьмая фаза (старший взрослый возраст от 40 лет, поздняя зрелость после 65) характеризуется мудростью, целостностью личности или раздвоенностью, отчаянием.

Линию Л.С. Выготского в современной отечественной психологии продолжил А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин. Их позиция в вопросе о периодизации может быть выражена в нескольких тезисах:

1) несостоятельность многих периодизаций психического развития связана с тем, что за их основания брались хотя и характерные, но внешне **отдельные признаки** развития, а **не внутреннее существо** этого процесса, поэтому основания периодизации надо искать только во **внутренних противоречиях самого развития**;

2) периодизацию психического развития необходимо строить с учетом смены одной целостной деятельности другой; личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части;

3) при рассмотрении источников развития психики каждый его период необходимо связывать с наиболее значимым для него типом целостной деятельности ребенка (**ведущей деятельностью**);

4) целостная деятельность ребенка, специфическая для каждого возраста, определяет те психические изменения, которые впервые в нем возникают - **новообразования**. Именно эти новообразования служат основным критерием для деления детского развития на отдельные возрасты; на каждой возрастной ступени всегда есть центральное новообразование, ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе.

Л.С. Выготский, говоря о новообразовании, имел в виду как новый тип деятельности ребенка, так и новый тип его личности, те психологические изменения, которые впервые возникают в этом периоде. А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин развели в новообразовании новый тип деятельности и центральные психологические изменения, впервые возникающие в этой деятельности. Такое разведение определило их понимание движущих сил развития: основой психического развития является, по их мнению, смена деятельности, детерминирующая возникновение новообразований; но и достигнутые новообразования являются предпосылкой становления нового типа деятельности, переводящего ребенка на новый этап развития.

Тот новый тип деятельности, который лежит в основе целостного психического развития в том или ином возрасте, был назван ведущим. По своему смыслу это понятие близко к понятию социальной ситуации развития у Л.С. Выготского. **Ведущая деятельность – это:**

1) деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие новые виды деятельности;

2) деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы (например, в игре - воображение, в учении - логическое мышление);

3) деятельность, от которой зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения в личности ребенка. Таким образом, ведущая

деятельность - та, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологические особенности личности на данной стадии развития.

В основе периодизации **А.Н. Леонтьева** и лежит собственно тип ведущей деятельности. Он описывает: 1) младенчество с непосредственно эмоциональным общением ребенка и взрослого; 2) раннее детство с предметной деятельностью; 3) дошкольное детство с игрой; 4) школьный возраст с учением; 5) подростковый возраст с общением со сверстниками и общественно полезной деятельностью; 6) юношеский - с учебно-профессиональной деятельностью.

**Д.Б. Эльконин**, опираясь на опыт культурно-исторической психологии **Л.С. Выготского**, предложил рассматривать каждый период развития на основе четырех критериев:

- 1) социальная ситуация развития как система отношений, в которую вступает ребенок, и способ ориентации в этих отношениях;
- 2) основной (ведущий) тип деятельности;
- 3) основные образования развития;
- 4) кризис.

Рассматривая каждый период как период, состоящий из двух стадий, **Д.Б. Эльконин** считал, что на первой стадии осуществляются изменения мотивационно-потребностной сферы личности, а на второй происходит освоение операционально-технической сферы. Им был открыт **закон чередования, периодичности разных типов деятельности** на каждом этапе: за деятельностью одного типа, ориентирующей субъекта в системе отношений между людьми, в нормах и правилах взаимодействия в социуме, обязательно следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия.

Периоды и стадии детского развития, по **Д.Б. Эльконину**, выглядят так:

**1. Этап раннего детства** состоит из двух стадий - **младенчества**, открывающегося кризисом новорожденности, на котором развивается мотивационно-потребностная сфера личности, и **раннего возраста**, начало которого знаменует **кризис одного года жизни**, в котором преимущественно осуществляется освоение операционально-технической сферы.

**2. Этап детства** открывается кризисом 3-х лет, знаменующим начало дошкольного возраста (с освоением мотивационно-потребностной сферы). **Второй стадией** является открывающийся кризисом 6-7 лет **младший школьный возраст**, на котором осваивается операционально-техническая сфера.

**3. Этап отрочества** делится на **стадию подросткового возраста** (осваивается мотивационно-потребностная сфера), началом которого является кризис 11-12 лет, и **стадию ранней юности** (освоение операционально-технической стороны) связанной с кризисом 15 лет. По **Д.Б. Эльконину**, **кризисы 3 и 11 лет** - это кризисы отношений, вслед за ними возникают новые ориентации в человеческих отношениях, а **кризисы 7 и 15 лет** — кризисы мировоззрения, меняющие ориентацию в мире вещей.

В отечественной психологии принята периодизация **Д.Б. Эльконина**. Она лежит в основе характеристики возрастных периодов в основных учебных пособиях по возрастной психологии.

**Л.И. Божович** строит теорию развития личности ребенка, опираясь только на два понятия: социальной ситуации развития и личностного новообразования. В социальной ситуации развития она выделяет внутренние процессы развития и внешние условия, их обеспечивающие. В личностных новообразованиях она выделяет центральное новообразование и потребности.

В своей периодизации она выстраивает линию возрастных кризисов: новорожденности, 1-го года, 3-х лет, 7-и лет и подросткового возраста.

Ее периодизация выглядит следующим образом:

1. *Младенчество*. Начинается кризисом новорожденности. Ребенок характеризуется беспомощностью. Его деятельность опосредствуется взрослым. Центральным новообразованием являются аффективно заряженные представления.

2. *Раннее детство*. Начинается кризисом 1-го года. Ребенок характеризуется самостоятельностью. Со стороны взрослых уже предъявляются требования. Центральным новообразованием является система V. Появляется потребность в самоутверждении.

3. *Дошкольное детство*. Начинается кризисом 3-х лет. Центральное новообразование - внутренняя позиция. Возникает потребность в новой жизненной позиции.

4. *Младшее школьное детство*. Начинается кризисом 7-и лет. Начинает осознаваться социальное «Я». Со стороны взрослых предъявляется *новая* система требований.

5. *Кризис подросткового возраста*. Делится на две фазы:

а) первая фаза (с 12 до 14 лет) - характеризуется эмансипацией от взрослых, переходом в средние классы, появляется целеполагание как центральное новообразование;

б) вторая фаза (с 15 до 17 лет) - характеризуется определением места в жизни, появляется рождение жизненной перспективы как центральное новообразование.

**Модель развития общения М.И. Лисиной.** Объявляет потребность в общении самостоятельной, отличной от всех других видов потребностей. При этом в качестве мотива деятельности общения выступает партнер по общению. Мотивы делятся на три группы: познавательные, деловые и личностные. В качестве средств общения рассматриваются экспрессивно-мимические движения, предметные действия и речевые операции. Каждая из выделенных форм общения характеризуется:

а) *временем;*

б) *местом;*

в) *содержанием потребности;*

г) *ведущими мотивами;*

д) *средствами общения.*

В периодизации развития общения выделяются следующие формы:

1. *Ситуативно-личностное общение ребенка со взрослым* (первое полугодие жизни)

2. *Ситуативно-деловое общение* (6 мес. - 2 года).

3. *Внеситуативно-познавательное общение* (3-5 лет).

4. *Внеситуативно-личностное общение* (6-7 лет).

В последние годы активно разрабатываются теории саморазвития, исходящие из предположения, что человек сам определяет свою судьбу – даже не зависимо от того, желает он этого или нет. В этом направлении пока нет больших, развернутых теорий, есть только отдельные принципы, например, принцип развития через деятельность, самоконструирование, предложенный Р. Лернером, идея личностного контроля развития, идея критических (ненормативных) жизненных событий.

Проблема периодизации является настолько интересной и важной в возрастной психологии и психологии развития, что исследовательские работы в этом направлении ведутся и сейчас. В частности, интересна периодизация, предложенная **В.И. Слободчиковым** в 80-х гг. XX в.

Свои размышления он начал с поисков ответа на вопрос: Что именно изменяется, что развивается в процессе развития, что станет его итогом? Опираясь на идею о становлении в психическом развитии особого личностного образования - субъективности (или, более общо - внутреннего мира), он в качестве механизма ее обретения называет изменение форм взаимодействия (**со-бытия** = **бытия вместе**) развивающегося ребенка с социальным окружением, взрослыми путем отождествления с ними (становление событийности, **со=бытия**) и обособления от них (реализация **само=бытности**).

В предложенной схеме - «**матрице возраста**» - каждая ступень есть относительно заверченный цикл развития, выстроенный в логике процесса развития как горизонтальная

--	--	--	--	--	--	--	--

последовательность периодов (становления и реализации) и стадий (критических и стабильных).

Таблица - Схема периодов и стадий развития по В.И. Слободчикову

Ступени субъективности	Период становления со-бытийности		Период становления само-бытности	
	Кризисы рождения	Стадии принятия	Кризисы развития	Стадии освоения
I. Оживление	Родовой кризис — 2 мес. — +3 нед.	Новорожденность — 0,5–0,4 мес.	Кризис новорожденности — 3,5–7 мес.	Младенчество — 6–12 мес.
II. Одушевление	Кризис младенчества — 11–18 мес.	Раннее детство — 1,5–3,0 года	Кризис раннего детства — 2,5–3,5 года	Дошкольное детство — 3–6,5 лет
III. Персонализация	Кризис детства — 5,5–7,5 лет	Отрочество — 6,5–11,5 лет	Кризис отрочества — 11–14 лет	Юность — 13–18 лет
IV. Индивидуализация	Кризис юности — 17–21 год	Молодость — 19–28 лет	Кризис молодости — 27–33 года	Взрослость — 32–42 года
V. Универсализация	Кризис взрослости — 39–45 лет	Зрелость — 44–60 лет	Кризис зрелости — 55–65 лет	Старость — 62–...
	Кризис индивидуальной жизни			

По вертикали в схеме представлены последовательность степеней и смена форм развития, которые фиксируют общее направление и уровни становления субъективности человека в онтогенезе. Начало каждой ступени - это всегда новое (потенциально возможное) рождение в новую форму жизни, не отменяющую и сохраняющую ее достижения. Последовательность ступеней - это смена режима **индивидуальной жизни: в кризисах рождения** - как кризис самоидентичности («так жить нельзя») и поиск новых форм со-бытийности (на стадиях **принятия**), **в кризисах развития** - как кризис со-бытийности («хочу быть как ты») и поиск новых способов самоопределения, само-бытности (на стадиях **освоения**). То, что предложенное В.И. Слободчиковым чередование критических и стабильных стадий развития (и по вертикали, и по горизонтали) не случайно, подтверждается давними наблюдениями детских психологов своеобразного феноменального повторения картин кризисов 1-го и 7-го годов жизни, 3-х и 12-ти лет. Свои повторения имеют и стабильные стадии.

Принципиально другие основания имеет последовательность ступеней развития: их символическое обозначение **определено ценностно-смысловым содержанием** (т.е. тем, что должно осуществиться на данной ступени); направление же их смены определено **целевой детерминацией** развития (т.е. тем, что возможно при определенных условиях сделать для повышения ранга субъективности).

Возрастной этап	Признаки возрастного этапа	Социальная ситуация развития	Характеристика ведущей деятельности	Кризисные проявления	Основные новообразования	Характеристика познавательной, эмоциональной и мотивационной сфер развития	Особенности поведения и ведущие направленности и жизнедеятельности.
Новорожденность (1-2 мес.)	Адаптация ребенка к новым, внеутробным условиям жизни.	Полная биологическая зависимость от матери.	-	Кризис новорожденности. Признаки: потеря в весе.	Комплекс оживления	Первые мгновения общения с матерью, заложение фундамента «симпатий и антипатий».	Малое различие сна и бодрствования, преобладание торможения над возбуждением, спонтанная двигательная активность, установление эмоциональной связи с матерью.
Младенческий возраст (от 2-х месяцев в до 1 года)	Психика ребенка развивается в результате совместной деятельности ребенка и взрослого.	Неразрывная связь ребенка со взрослым. Ситуация «Мы»	Непосредственное-эмоциональное общение, или ситуативное личностное общение со взрослым.	Аффективные вспышки, если взрослые не понимают или не хотят выполнить его желания.	Ходьба или попытки ходьбы и первые слова. Потребность в общении со взрослым. Дифференцированные ощущения и эмоциональные состояния. Восприятие объектов. Автономная речь. Начальные формы наглядно-действенного	Основывается на потребности общения со взрослыми. Процесс общения становится более эмоц. Предметно-познавательная деят. Манипуляция с предметами. Логика многозначна и ситуативна.	Действия с предметами.

					мышления. Кратковременная фиксация на объектах.(непроизвольное внимание)		
Раннее детство (1-3 года)	Единство эмоционального и действенного отношения к непосредственно воспринимаемому миру. Поведение ребенка <i>ситуативно</i> .	Сотрудничество со взрослым Ситуация "РЕБЕНОК - ПРЕДМЕТ - ВЗРОСЛЫЙ". Познание мира вокруг. Вещей.	Предметно-манипулятивная деятельность.	<b>Негативизм</b> – реакция не на содержание предложения взрослых, а на то, что оно идет от взрослых. Упрямство, строптивость, своеволие, симптом обесценивания.	Речь и наглядно-действенное мышление. Сознание «Я сам». Возникает игра с сюжетом.	«Аффективное восприятие объектов и ситуаций. Наглядно-действенное мышление. Формирование внутреннего плана действий. Узнавание и воспроизведение. Непроизвольное внимание. Эмоциональная завышенная самооценка.	Способность к передвижению. Способность ориентироваться в пространстве. Благодаря этому возможность изучит большее кол-во вокруг. Вещей.
Дошкольный возраст (3 – 7 лет)	Познание мира человеческих отношений. Творчество. Первоначальное становление личности.	Отделение ребенка от взрослого. Две системы социальных отношений: "ребенок - взрослый" и "ребенок - дети". Имитация мира человеческих отношений.	Сюжетно-ролевая игра.	Поведение теряет детскую непосредственность. Манерничанье, паясничанье, кривляние. Появление оспаривания выполнять родительскую просьбу, отказ от привычных дел и	Потребность в общественной и общественной оценке деятельности. Творчество.	Соподчинение мотивов. Самосознание. Правильная речь. Развитая произвольная память, начало развития произвольной памяти. Целенаправленное анализирующее восп. Наглядно-образное мышление, в	Игра.

				обязанностей. Демонстративная «взрослость».		конце преиода-переход к словестн. Мышл.	
Младший школьный возраст (7 – 11 лет)	Начало школьной жизни, с приобретением соответствующей позиции, мотивации, ответственности.	Переход от свободного от постоянных обязанностей существования к обязательной, общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности. Социальный статус школьника.	Учебная деятельность.	"Я сам" в социальном смысле. Глубокий мотивационный кризис, когда мотивация, связанная с занятием новой социальной позиции исчерпана (учеба превратилась в житейскую ответственность), а содержательные мотивы учения зачастую отсутствуют. <b>Снижение продуктивности и способности к учебной.</b> Негативизм.	Произвольность. Внутренний план действия. Самоконтроль. Рефлексия. Чувство компетентности.	Внутренняя позиция школьника, учебная мотивация. Теоретическое мышление. Анализирующее восприятие. Произвольная смысловая память. Произвольное внимание. Адекватная самооценка. Обобщение переживаний, логика чувств и появл. Внутр. Жизни.	«Школьная жизнь». Учеба.
Подростковый возраст	Переход от детства к взрослости	Стремление приобщиться	Интимно-личностное	Становление	Чувство «взрослости».	Теоретическое рефлексивно	Стремление подростка занять

(11 – 15 лет)	. Половое созревание.	ся к миру взрослых, ориентация поведения на нормы и ценности этого мира. Эмансипация от взрослых и группирование.	общение в процессе обучения и организационно-трудовой деятельности.	человека как субъекта собственного развития.	(младший подростковый возраст)Самооценка. «Я-концепция»(старш. Подростк. Возраст).	е мышление. Интеллектуализация воспр. И памяти. Личностная рефлексия. Гипертрофированная потребность в общении со сверстниками.	положение в группе сверстников.
Старший школьный возраст или ранняя юность (15 – 17 лет)	Переход к самостоятельной взрослой жизни. Стабилизация личности.	Первоначальный выбор жизненного пути.	Учебно-профессиональная деятельность.	Страх ошибок в выборе жизненного пути. Жизнь настоящим, смутное представление будущего. Ответственность за свой выбор перед собой и близкими. Философская интоксикация сознания, оказывается поверженным в сомнения, раздумья, мешающие его активной деятельной позиции.	Мировоззрение. Профессиональное самоопределение. Идеалы. Идентичность.	Дифференциация способностей. Ориентация на будущее. Нравственная устойчивость поведения. Формально-логическое, формально-операциональное мышление. Совершенствуется владение сложными интеллектуальными операциями анализа, синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, аргументирования и доказательства. Эмоциональная восприимчивость часто сочетается с <i>категорично</i>	Учебно-профессиональная деятельность.

						<i>стью и прямолинейн остью юношеских оценок окружающего</i>	
Юность (от 17 до 20-23 лет)	Первый период взрослой, самостоятельной жизни.	Выбор жизненного пути. Уход из родительского дома.	Учебная, служба в армии или поиск работы.	-	Окончательное самоопределение.	Реализация жизненных планов или поиск себя.	Три варианта направленности: учеба в ВУЗе, поиск работы или служба в армии.
Молодость (от 20-23 до 30 лет)	Осуществление жизненных целей. Расцвет любви и дружбы.	<b>Выбор спутника жизни и создание семьи. Овладение выбранной профессией.</b>	Труд.	Представления о жизни, сложившиеся между 20 и 30 годами, не удовлетворяют чел. Происходит переоценка ценностей, критический пересмотр своего Я.	Семейные отношения и чувство профессиональной компетентности. Рождение детей.	Осознание своих качеств, способностей, возможностей, знаний, интересов; целостная оценка себя как чувствующего и мыслящего существа. Развиваются теоретическое мышление, умение абстрагировать, делать обобщения. Происходят качественные изменения в познавательных возможностях. Реальный «Я» - образ.	Поиск партнера. Создание семьи, профессиональный рост. Человек более-менее прочно утверждается во взрослой жизни.
Зрелость (от 30 до 60-70 лет)	Человек должен раскрыть свой потенциал, реализовать себя во	<b>Реализация себя, полного раскрытия своего потенциала в</b>	Труд. Творческий труд.	Проблема убывающих физических сил, привлекательности	Продуктивность в профессиональном плане и в плане воспитания	Совмещение процессов повышения, стабилизации и понижения функционального уровня	Расцвет деятельности, передача опыта младшим поколениям.

	всех сферах, исполнить жизненное предназначение.	профессиональной деятельности и семейных отношений. Осознание <i>ответственности</i> за содержание своей жизни перед самим собой и перед другими людьми.		– жестокий удар по самооценке и Я-концепции. 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.	я следующего поколения.	отдельных функций и познавательных процессов. Обобщение на словесном материале. <i>Способность самому ставить проблемы, достойные иногда усилий многих поколений</i> Совершенствование <i>профессиональной памяти.</i>	
Поздняя зрелость или старость (после 60-70 лет)	Заключительный период жизни, включающий изменение позиции человека в обществе и играющий свою особую роль в системе жизненного	Смена общественной позиции, с выходом на пенсию и удаление от активного участия в производственном труде. <b>Отношения с родственными</b>	Если пожилой человек стремится сохранить себя как личность, то в этом случае в качестве ведущей деятельности в старости	Встает ряд вопросов связанных со смертью. Отношение к ней зависит от направленности личности. (генодистическое – быстро заканчивают сущ,	Принятие своей жизни. Жизненная мудрость. Счастливая старость. Интегрированность, цельность.	<b>Снижение психического тонуса, силы и подвижности.</b> Возрастает время реакции, замедляется обработка перцептивной информации и снижается скорость когнитивных	На пороге старости человек решает для себя вопрос: попытаться ему сохранить старые и создавать новые социальные связи или перейти к жизни в кругу близких и

	о цикла.	иками. Стремление воспитывать, подготовить себе «достойную замену» на работе	можно рассмотреть структуру и передачу опыта, наставничество молодых. Стремление «успеть» сделать то, что еще не успел	эгоистическое – интенсивное старение, доживание, духовно-нравственное – созрания содержание жизни.		процессов. Ведущим типом памяти становится логическая. Появляется выраженная озабоченность – не вполне осознаваемое состояние. Озабоченность собственным здоровьем, политическим и экономическим положением в стране, будущим детей и внуков – в целом все понемногу. Хроническая озабоченность помогает старым людям выработать тактику сбережения усилий и тем самым избежать фрустраций. Другим характерным эмоциональным переживанием пожилых людей является возрастноситуативная депрессия при отсутствии жалоб на это состояние.	своих собственных проблем, перейти к жизни индивидуально. Этот выбор определяет стратегию адаптации – сохранение себя как личности (поддержание и развитие социальных связей) или сохранение себя как индивида.
--	----------	---	--	--	--	--	---

						Депрессия проявляется в ослаблении аффективног о тонуса и живости.	
--	--	--	--	--	--	---	--

### **Контрольные вопросы.**

1. Назовите объект и предмет психологии возрастного развития.
2. Чем обусловлена специфика методов общей психологии, используемых в психологии возрастного развития?
3. Проанализируйте ситуацию профессиональной деятельности провизора и - ответьте на вопросы:
  - какие возрастные особенности психики клиента аптеки проявились в этой ситуации?
  - в чем причины ошибочных действий провизора в этой ситуации профессиональной деятельности?
  - какие цели саморазвития может сформулировать провизор, чтобы в дальнейшем в подобной ситуации эффективно решить проблему?

«Пожилая женщина обращается к провизору с вопросом, есть ли в аптеке интересное её лекарство. После ответа провизора, что в аптеке есть аналогичное лекарство, женщина начинает рассказывать истории ее знакомых людей, которым не помогали аналоги, а затем начинает рассуждать по поводу завышения цен в аптеках, некачественных лекарств. Провизор спрашивает женщину – будет ли она покупать аналогичное лекарство? Но пенсионерка не отвечает, продолжает разговаривать о случаях обмана покупателей в аптеках. Люди, стоящие в очереди, начинают возмущаться, делать замечания провизору, чтобы он обслуживал быстрее. Пожилая женщина начинает пререкаться с очередью. В связи с этим у провизора возникают эмоции обиды, злости, раздражение – на пожилую покупательницу и на себя».