

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ»
КАФЕДРА БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рендикова А. В.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ

Учебное пособие
для самостоятельной работы студентов
направлений 49.03.01 Физическая культура и
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки:
«Физическая культура». «Безопасность жизнедеятельности»)

Рекомендовано методическим советом УралГУФК

Челябинск
2020

УДК 37.015
ББК 88.4
Р 39

Рекомендовано методическим
советом УралГУФК к использованию
в образовательном процессе
протокол № 8 от 17.06.2020

Рецензенты:

М. Г. Гераськина – доцент кафедры социальной психологии и социальной работы Рязанского государственного университета (РГУ) имени С.А. Есенина, кандидат психологических наук

Т. Ю. Тихонова – начальник ОПП Уральского государственного университета физической культуры (УралГУФК), доцент, кандидат педагогических наук

Рендикова, А. В.

Психология и педагогика развития : учеб. пособие для студентов направлений 49.03.01 Физическая культура и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: «Физическая культура». «Безопасность жизнедеятельности») / А. В. Рендикова. – Челябинск : Уральская Академия, 2020. – 150 с.

Учебное пособие составлено в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по направлениям 49.03.01 Физическая культура и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: «Физическая культура». «Безопасность жизнедеятельности»). В пособии представлен курс лекций, материал для практических занятий и самостоятельного изучения, а также вопросы для самостоятельной работы. В конце каждой темы предложен список литературы для более глубокого изучения материала.

Учебное пособие предназначено для студентов дневного и заочного отделения, а также может использоваться педагогами, тренерами, родителями для понимания закономерностей психического развития, обучения, воспитания и самовоспитания на различных возрастных этапах.

УДК 37.015
ББК 88.4

© УралГУФК, 2020
© Рендикова А. В., 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ТЕМА 1 ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ РАЗВИТИЯ.....	6
1.1 История психологии развития и возрастной психологии	6
1.2 Предмет и задачи психологии развития.....	6
1.3 Методы исследования психологии развития	9
1.4 Педагогика развития	12
ТЕМА 2 КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ СХЕМ ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ.....	14
2.1 Периодизация Э. Эриксона	14
2.2 Периодизация Л. С. Выготского.....	17
2.3 Периодизация Д. Б. Эльконина	23
2.4 Теория морального развития Лоуренса Кольберга	24
ТЕМА 3 ПРЕНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД	30
ТЕМА 4 ПЕРИОД НОВОРОЖДЕННОСТИ. МЛАДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ	33
4.1 Основные новообразования младенчества и оптимальные условия их формирования.....	33
4.2 Психосоциальное развитие в младенчестве.....	39
4.3 Развитие мышления и речи в младенческом возрасте	41
4.4 Психологические новообразования младенческого периода. Кризис одного года	42
ТЕМА 5 РАННЕЕ ДЕТСТВО.....	44
5.1 Основные новообразования раннего детства и оптимальные условия их формирования.....	44
5.2 Психосоциальное развитие в раннем детстве	46
5.3 Развитие познавательных процессов в раннем детстве	47
5.4 Кризис трех лет.....	48
ТЕМА 6 ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО.....	53
6.1 Основные новообразования дошкольного возраста и оптимальные условия их формирования	53
6.2 Психосоциальное развитие в дошкольном возрасте	58
6.3 Познавательное развитие в дошкольном возрасте	61
6.4 Причины проявления упрямства, агрессии, лени и пассивности у детей дошкольного возраста.....	63
6.5 Кризис семи лет.....	66
6.6 Психологическая готовность к школе.....	68
ТЕМА 7 МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ	72
7.1 Основные новообразования младшего школьного возраста и оптимальные условия их формирования	72
7.2 Психосоциальное развитие в младшем школьном возрасте	79

7.3 Познавательное развитие в младшем школьном возрасте	83
ТЕМА 8 ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ	88
8.1 Основные задачи развития и оптимальные условия их реализации	89
8.2 Психосоциальное развитие	95
8.3 Особенности самосознания.....	99
ТЕМА 9 ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ	111
9.1 Основные задачи развития и оптимальные условия их реализации	111
9.2 Психосоциальное развитие	116
9.3 Особенности структуры самосознания в юности.....	120
ТЕМА 10 ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛЫХ.....	126
10.1 Критерии достижения, описания и развития во взрослых возрастах...	127
10.2 Возрастные кризисы зрелости	128
ТЕМА 11 ОСОБЕННОСТИ ПЕРИОДОВ И КРИЗИСОВ ВЗРОСЛОСТИ.....	133
11.1 Кризис 30 лет	133
11.2 Кризис середины жизни (40-45 лет).....	134
11.3 Кризис позднего возраста (55-65 лет)	137
ТЕМА 12 ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ В СТАРОСТИ.....	140
12.1 Основные задачи развития старости	140
12.2 Особенности психических свойств и процессов	141
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	145

ВВЕДЕНИЕ

Педагогам и тренерам необходимо понимание основных закономерностей развития детей и взрослых. С одной стороны, специалисты должны знать, что является нормой в развитии личности или познавательной сфере в том либо ином возрасте, уметь создавать для этого оптимальные условия. С другой – своевременно видеть отклонения в развитии, понимать, какие факторы среды нужно изменить, а когда следует обратиться за помощью к практическим психологам.

Описание закономерностей развития человека на протяжении всей его жизни, в том числе, исходя из особенностей обучения, воспитания и самовоспитания, определяет предмет психологии и педагогики развития. Поэтому в первых темах рассмотрен понятийный аппарат, методы и основные периодизации, используемые в психологии и педагогике развития. Далее представлено описание каждого возраста, начиная с пренатального периода, с выделением новообразований для младших возрастов и задач развития для более взрослых периодов. Для целостного восприятия материала в приложении представлена общая схема закономерностей развития, начиная с младенчества, заканчивая старостью.

Особенностью предлагаемого учебного пособия является его практическая направленность. Материал излагается таким образом, чтобы его можно было использовать в практической работе с детьми, подростками, взрослыми. Для этого минимизировано количество цитируемых авторов, акцент сделан на основных новообразованиях, линиях развития и важнейших направлениях воспитания или самовоспитания в том или ином возрасте.

В результате освоения курса «Психология и педагогика развития» студент должен **знать:**

– особенности развития в детстве и во взрослости; основные новообразования в детских возрастных периодах; задачи развития во взрослых возрастных периодах; особенности психосоциального и познавательного развития в детских возрастных периодах; возможности влияния обучения и воспитания на формирование личности в детском возрасте; направление самовоспитания для развития личности в подростковом возрасте, юношестве, взрослости, старости;

уметь:

– выявлять трудности в развитии людей разного возраста; конструировать оптимальные условия для развития различных аспектов человека в разных возрастах; определять способы психолого-педагогической поддержки при наличии трудностей в развитии; прогнозировать развитие человека на основании описания качества его актуального состояния;

владеть:

– способами применения полученных знаний в практической работе с людьми; навыками анализа развития людей разного возраста; навыками самоанализа собственного процесса развития; навыками самообразования и самосовершенствования.

ТЕМА 1 ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ РАЗВИТИЯ

На самом деле психология на каждом шагу учит нас, что два действия могут протекать с внешней стороны одинаково, но по своему происхождению, по своей сути, по своей природе могут быть глубоко отличными друг от друга. В этих случаях и нужны специальные средства научного анализа, для того, чтобы за внешним сходством вскрывать внутреннее различие.

Лев Семенович Выготский

1.1 История психологии развития и возрастной психологии

Психология как наука является «молодой» дисциплиной – она отделилась от философии только в 1879 году, благодаря открытию экспериментальной лаборатории **Вильгельмом Вундтом** в Лейпциге (Германия).

Детская психология получила путевку в жизнь благодаря прогрессу биологии. В 1877 г. вышла работа **Ч. Дарвина** «Наблюдение за поведением человеческого ребенка», ставшая поворотным пунктом в развитии детской психологии. В этой работе английский исследователь впервые сравнивал: онтогенез и филогенез; психику и поведение ребенка с психикой и поведением животных; психику и поведение ребенка и особенности психики первобытного человека.

Значительным вкладом в создание детской психологии помимо работ Дарвина стали исследования **В. Прейера** и **Г. С. Холла**. Физиолог Вильгельм Прейер в 1882 г. опубликовал книгу «Душа ребенка», фундаментальный труд о развитии ребенка на протяжении первых лет его жизни. Таким образом, 1882 год можно назвать датой появления детской психологии и психологии развития как отрасли психологии.

Г. С. Холл обучался в открытой в 1875 г. в Лейпциге первой научной лаборатории Вундта, где впервые были разработаны методы экспериментальной работы. По возвращении в США ученый в 1883 г. в Балтиморе основал первую в мире экспериментальную лабораторию по изучению психического развития ребенка. Категория «развитие» стала важнейшей в ряду понятий психологической науки. Некоторые исследователи именно эту дату считают рубежной в научном обособлении детской психологии.

В 60-70 гг. XX в. термин «психология развития» утвердился в мировой науке.

1.2 Предмет и задачи психологии развития

В нашей стране отрасль психологии, которая изучает закономерности психического развития человека в течение жизни, чаще называли возрастная

психология. В конце XX века появились учебники «Психология развития и возрастная психология». Какова же разница между этими двумя психологическими дисциплинами? Рассмотрим понятийный аппарат дисциплин в таблице 1.

Таблица 1 – Предмет и задачи психологии развития и возрастной психологии

	Психология развития	Возрастная психология
Определение	Научная дисциплина, которая изучает закономерности формирования психики, исследуя механизмы и движущие силы этого процесса, анализируя различные подходы к пониманию природы, функций и генезиса психики, различные стороны ее становления и изменения в процессе деятельности, общения, познания.	Научная дисциплина, изучающая возрастную динамику человеческой психики, онтогенез психических процессов и психологических черт личности качественно меняющегося во времени человека.
Предмет	Закономерные изменения человеческой психики во времени, влекущие за собой новые изменения, связанные с этим факты и явления психической жизни.	Возрастная динамика, закономерности и ведущие факторы развития психики и личности на разных этапах жизненного пути человека.
Задачи	<ul style="list-style-type: none"> - Поиск общих закономерностей развития психики; - анализ движущих сил и механизмов развития; - анализ становления отдельных сфер психики в разные возрастные периоды и в разных культурах. 	<ul style="list-style-type: none"> - Описание отдельных возрастных периодов; - анализ новообразований и симптоматики возрастных периодов от рождения до смерти; - сравнение закономерностей развития в разные периоды онтогенеза.
Отличительные характеристики	Выступает методологической основой для объяснения данных, получаемых возрастной психологией.	Собирает фактологический материал для построения теорий в психологии развития.

Как видно из таблицы 1, психологию развития можно назвать методологической базой возрастной психологии, т.к. она содержит в себе более обширную базу знаний. Поэтому психология развития часто обозначается как возрастная психология, хотя возрастная психология может являться частью психологии развития, но мы будем использовать данные понятия как синонимы.

Психология развития занимается исследованием психики и организма человека в разные возрастные периоды и на всех этапах.

Психология развития включает в себя несколько **разделов**:

1 *Пренатальная и перинатальная психология* – изучает психическую жизнь ещё не рождённых и новорожденных детей.

2 *Детская психология* – изучает психическое развитие ребёнка. В этот подраздел входит психология подростка.

3 *Психология юности и зрелого возраста* – изучает психические особенности людей в юношеском и зрелом возрасте;

4 *Геронтопсихология* – изучает психику людей пожилого возраста.

Объект психологии развития – человек в процессе своего развития и взросления. Психология развития определяет изменения в психике людей, связанные с возрастом, и пытается их объяснить, понять закономерности, по которым люди приобретают знания и опыт.

Предметом изучения психологии развития являются конкретные возрастные периоды, причины переходов от одного периода к последующему и их механизмы, тенденции, закономерности, а также темп и направленность психического развития в процессе общего развития человека. Сюда же можно отнести индивидуальные и возрастные особенности людей, развитие психических процессов и различных видов активности, формирование качеств личности.

Задачи психологии развития

- 1 Раскрыть общие закономерности развития человека.
- 2 Установить причины перехода от одной стадии к другой.
- 3 Классифицировать возрастные периоды.
- 4 Создать психологическую картину каждого периода.
- 5 Изучить ведущие факторы развития.

В связи с поставленными задачами можно выделить и следующие **функции психологии развития**:

1 **Описательная функция** – описывает особенности развития человека в конкретные возрастные периоды с точки зрения внешних проявлений и внутренних переживаний;

2 **Объяснительная функция** – объясняет и помогает понять причины, факторы и условия изменений в поведении человека, а также его переживания в разные возрастные периоды;

3 **Прогнозирующая функция** – прогнозирует те или иные изменения в поведении и переживаниях человека на каждом возрастном этапе;

4 **Корректирующая функция** – создаёт оптимальные условия для управления развитием человека.

Понятие «**развитие**» является ключевым в психологии и педагогике развития. Оно включает некое изменение, возникновение новых способностей, усовершенствование. Любое ли изменение является развитием? Соотнесем три понятия: рост, развитие и созревание. Это разные процессы, хотя они и взаимосвязаны и переплетены между собой.

Рост – количественные изменения, увеличение размеров, функциональных возможностей отдельных органов, их системы, организма в целом.

Развитие – процесс качественного изменения, перестройки, преобразования структуры. Развитие – это всегда развитие системы, новое качество возникает только как преобразование системы. Объект развития – система, а не изолированный элемент.

Созревание – запрограммированный процесс органического роста и развития в соответствии с генетическим планом. Созревание включает количественные и качественные изменения.

В реальной жизнедеятельности и психическом развитии человека эти три процесса тесно переплетены. Однако в исследовательских целях они должны

быть абстрагированы и разведены. Развитие осуществляется в условиях созревания, с необходимостью предполагая в онтогенезе генетически запрограммированные изменения.

Необходимо также определить понятие «**возраст**», так как существуют различные его виды:

- 1) *хронологический возраст* – количество лет с момента рождения;
- 2) *биологический возраст* – во-первых, это уровень органической зрелости, определяемый состоянием анатомических и физиологических структур; во-вторых, потенциальный возраст жизни человека как биологического вида;
- 3) *психологический возраст* – термин впервые был введен В. Штерном как понятие умственного возраста и соответствующего коэффициента умственного развития. Л. С. Выготский предложил понятие «психологического возраста» определять как «единицу» анализа развития в онтогенезе;
- 4) *социальный возраст* – характеризует социальный статус человека, т.е. место, занимаемое им в обществе и определяющее систему социальных требований, ожиданий и прав.

Основной проблемой психологии развития является решение вопроса о *движущих силах и источниках психического развития*. Можно выделить следующие теоретические подходы, объясняющие развитие человека, в которые укладывается множество отдельных теорий и концепций.

1. **Биогенетический подход** ставит в основу развития личности биологические созревания организма.

2. **Социогенетический подход** – человек, рождаясь биологической особью, становится личностью благодаря воздействию социальных условий жизни. Решающее значение отводится общению, психологическому взаимопониманию.

3. **Когнитивный подход** исходит из понимания человека как «понимающего, анализирующего», поскольку человек находится в мире информации, которую надо понять, оценить, использовать.

4. **Психогенетический подход** не отрицает ни биологии, ни среды, но на первый план выдвигает развитие собственно психических процессов.

1.3 Методы исследования психологии развития

Комплекс методов исследования, которыми пользуются в психологии развития, состоит из нескольких блоков методик, заимствованных из общей, дифференциальной и социальной психологии (рис.1).

Из общей психологии взяты методы исследования когнитивных процессов и личности ребенка. Они адаптированы к возрасту ребенка и исследуют восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. При помощи данных методов можно получить информацию о возрастных особенностях познавательных процессов детей и преобразованиях этих процессов при взрослении ребенка, т. е. о специфике перехода из одной возрастной группы в другую.

Методы для изучения индивидуальных и возрастных различий детей заимствованы из дифференциальной психологии. Большой популярностью поль-

зуются так называемый «метод близнецов», изучающий сходство и различия между гомозиготными и гетерозиготными близнецами. На основе полученных данных делаются выводы об органической (генотипической) и средовой обусловленности психики и поведения ребенка.



Рисунок 1 – Методы исследования психологии

Социальная психология обеспечила возрастную психологию методами, позволяющими изучать межличностные отношения в различных детских группах, а также взаимоотношения между детьми и взрослыми. К этим методам относятся: наблюдение, опрос, беседа, эксперимент, метод срезов, тестирование, анкетирование, анализ продуктов деятельности. Все эти методы также адаптированы к возрасту ребенка.

Наблюдение – основной метод при работе с детьми (особенно дошкольного возраста), так как тесты, эксперимент, опрос сложны для исследования детского поведения. Начинать наблюдение необходимо с постановки цели, составления программы наблюдения, разработки плана действий. Для того чтобы получить достоверные результаты, наблюдение необходимо вести регулярно.

Опрос может быть устным и письменным. При использовании данного метода могут возникать трудности следующего характера. Дети понимают задаваемый им вопрос по-своему, т. е. вкладывают в него иной смысл, нежели

взрослый человек. Это происходит потому, что система понятий у детей существенно отличается от той, которой пользуются взрослые. Данное явление отмечается и у подростков. Поэтому прежде чем получить ответ на задаваемый вопрос, надо убедиться в правильности его понимания ребенком, разъясняя и обсуждая неточности, и только после этого интерпретировать получаемые ответы.

Эксперимент является одним из самых надежных методов получения информации о поведении и человека. *Констатирующий эксперимент* предполагает изучение особенностей детей или взрослых в определенное время. *Формирующий эксперимент*, разработанный отечественным психологом **Л. С. Выготским** (1896-1934), основывается на создании условий, в которых прослеживается динамика развития тех или иных психических функций. Он оценивает развивающий эффект обучающих программ и воздействий.

Срезы – еще один метод исследования в психологии развития. Они делятся на поперечные и продольные (лонгитюдные).

Суть *метода поперечных срезов* состоит в том, что в группе детей (класс, несколько классов, дети разного возраста, но обучающиеся по одной программе) с помощью определенных методик исследуется какой-то параметр (например, интеллектуальный уровень).

При использовании *метода продольных (лонгитюдных) срезов* прослеживается развитие группы одних и тех же детей в течение длительного времени. Данный метод позволяет установить качественные изменения в развитии психических процессов и личности ребенка и выявить причины этих изменений, а также изучить тенденции развития, незначительные изменения, которые не могут быть охвачены поперечными срезами.

Тестирование позволяет выявить уровень интеллектуальных способностей и личностных качеств ребенка. При тестирования детей используются такие же тесты, что и для взрослых, но адаптированные для каждого возраста, например детский вариант теста Кеттелла, теста Векслера и др.

Беседа – это получение сведений о ребенке при непосредственном общении с ним: ребенку задают целенаправленные вопросы и ожидают ответов на них. Данный метод относится к эмпирическим. Важным условием эффективности беседы являются располагающая обстановка, доброжелательность, тактичность. Вопросы необходимо подготовить заранее и фиксировать ответы, по возможности не привлекая внимания испытуемого.

Анкетирование – это метод получения информации о человеке на основании его ответов на заранее подготовленные вопросы. Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным или групповым.

Анализ продуктов деятельности – это метод изучения человека посредством анализа продуктов его деятельности: рисунков, чертежей, музыкальных произведений, сочинений, учебных тетрадей, личных дневников и т. д. Благодаря данному методу можно получить информацию о внутреннем мире ребенка, его отношении к окружающей действительности и людям, об особенностях его восприятия и других сторонах психики. В основу этого метода положен принцип единства сознания и деятельности, согласно которому психика ребен-

ка не только формируется, но и проявляется в деятельности. Рисуя или что-то создавая, ребенок предоставляет исследователям возможность раскрыть такие стороны его психики, о которые трудно было бы узнать при помощи других методов. На основании рисунков можно изучать познавательные процессы (ощущения, восприятие, память, воображение, речь, мышление, внимание, представления), творческие способности, личностные проявления, отношение детей к окружающим людям.

1.4 Педагогика развития

Термин «педагогика развития» наиболее широкое употребление получил на второй конференции «Педагогика развития» в 1995 г. Задача создания педагогики развития была поставлена **В. В. Давыдовым** (1930-1998). Василий Васильевич сформулировал **предмет педагогики развития** как физическое, интеллектуальное, художественное, нравственное и правовое развитие человека.

Педагогика развития не развивается изолированно от других наук о человеке. Она изначально строилась как комплексная междисциплинарная наука, как философско-психолого-педагогическая наука.

Педагогика развития базируется на представлениях о психическом развитии человека таких крупнейших ученых, как Ф. Гегель, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.

Согласно их теории психическое развитие осуществляется посредством *обучения и воспитания*, которые выступают в качестве его необходимых и всеобщих форм. Эти формы представлены в различных видах стихийного и специально организуемого общения ребенка со взрослыми, одного человека с другими людьми - общения, в котором человек присваивает достижения исторически сложившейся культуры. Такое присвоение играет определяющую роль в его развитии.

Иными словами, по своему содержанию психическое развитие – это самостоятельный процесс, но протекает оно в формах общения, присвоения, обучения и воспитания. Его следует рассматривать через призму связи содержания и формы, через диалектику их взаимопереходов. С этой точки зрения, развитие невозможно исследовать независимо от раскрытия реальной роли в нем присвоения, роли тех или иных видов обучения и воспитания

Согласно **А. Н. Леонтьеву** (1903-1979), психическое развитие ребенка состоит в закономерных качественных изменениях его воспроизводящей деятельности (например, в переходе от одного ее типа к другому) и содержания присваиваемых им способностей.

Поэтому практической задачей дисциплины «Психология и педагогика развития» является составление практических рекомендаций, позволяющих решить основные задачи возраста.

Вопросы для самостоятельной работы студентов

1. Назовите ученых, стоящих у истоков психологии развития.
2. Каковы сходства и отличия психологии развития и возрастной психологии?
3. Назовите разделы психологии развития.
4. Дайте определение объекта и предмета психологии развития.
5. Перечислите задачи и функции психологии развития.
6. Расскажите о содержании понятия «возраст».
7. Назовите теоретические подходы, объясняющие развитие человека.
8. Перечислите основные и вспомогательные методы исследования в психологии развития.
9. Расскажите о дате появления и содержании предмета педагогики развития.
10. Назовите практическую задачу дисциплины «Психология и педагогика развития».

Рекомендуемая литература

1. Склярова, Т.В. Возрастная педагогика и психология : учебное пособие для студентов педагогических вузов и духовных семинарий / Т.В. Склярова, О.Л. Янушкявичене. – М. : Издательский дом «Покров», 2004. – 54 с.
2. Токарь, О.В. Психология развития и возрастная психология в схемах, таблицах, комментариях : учеб. пособие / О.В. Токарь .– 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 65 с.
3. Хилько, М.Е. Возрастная психология : краткий курс лекций / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева .– 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2014 .– 200 с.
4. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология : учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова; под ред. О.В. Хухлаевой.– М. : Юрайт, 2013 .– 367 с.
5. Шаповаленко, И.В. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для академ. бакалавриата / И.В. Шаповаленко .– 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2014 .– 575 с.

ТЕМА 2 КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ СХЕМ ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Существующие в психологии системы деления сильно отличаются друг от друга в зависимости от того, что рассматривается в качестве критерия развития. В аспекте этого критерия – будь то созревание интеллекта или социальных отношений человека – и ведется рассмотрение особенностей становления психики человека. Вообще, любая психологическая теория, с помощью которой исследуется тот или иной процесс, задает исследователю некий «угол зрения», и тогда исследователь воспринимает человека сквозь призму используемой теории.

Рассмотрим некоторые примеры. Так, в *психоанализе* главной задачей является выявление и изучение подсознательной сферы, которая управляет человеком. В психологических концепциях *бихевиоризма* (англ. behaviour – поведение) делается акцент на конкретных действиях и поступках человека, изучении воздействия окружения на личность.

Гуманистическое направление в психологии ставит в центр своей методологии внутренний мир человека, его «феноменальное поле», или «самость», которое рассматривается как представления человека о самом себе, основанные на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего.

Вместе с тем каждая из этих теорий накопила богатейший арсенал наблюдений, на основе которых выявлены определенные закономерности. Эти закономерности отражают как реальность психической жизни человека вообще, так и психическую реальность самого автора теории, выраженную в его манере мышления.

Таким образом, в любой научной теории есть предмет и способы его описания. И если предмет – это реально существующее явление, то способы описания, какими бы они ни были точными, так и остаются некоторой «плоской» проекцией этого «объемного» явления. Поэтому можно предположить, что использование психологической теории становится способом мышления, обусловленным мировоззренческими установками исследователя. Этот способ зависит от его культурной, религиозной или половой принадлежности.

2.1 Периодизация Э. Эриксона

Одной из немногих концепций возрастной периодизации всей жизни человека, а не только детства, является эпигенетическая концепция **Эрика Эриксона** (1902-1994). Эриксон рассмотрел развитие человека *в связи с его отношениями с близкими людьми*. Исследуя стили материнского поведения, ученый показал, что они определяются тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит. По мнению Э. Эриксона, на каждой стадии возрастного развития общество выдвигает *определенные ожидания* в отношении человека. Таким образом, **каждому возрасту свойственна определенная задача**. Однако успешность решения этой задачи зависит как от уровня развития личности, так и от духовной атмосферы общества и

условий жизни этого человека (отсюда и название – психосоциальная модель развития личности). Рассматривая развитие личности как *динамический процесс*, продолжающийся от рождения до смерти, Эриксон считал, что *важнейшее значение для психики человека имеет упорядочивание и интегрирование собственного жизненного опыта – синтез эго*. Сквозная **задача**, пронизывающая всю жизнь человека, – **обретение идентичности**.

Идентичность, согласно Э. Эриксону – чувство самотождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям. Чувство обретения, адекватности и стабильного владения личностью собственным Я, независимо от изменений последнего и ситуации; способность личности к полноценному решению задач, встающих перед ней на каждом этапе развития.

В своей психологии автор основывался на постулате *социокультурной обусловленности психики человека*. Разработал понятие психосоциальной идентичности как основного фактора психического здоровья. Создал теорию стадийного развития личности, предполагающую прохождение человеком восьми стадий развития.

Идентичность – это тождественность человека самому себе. Это твердо усвоенный и принимаемый самим человеком целостный образ себя в самых разных жизненных обстоятельствах. Идентичность – это, прежде всего, показатель зрелой (взрослой) личности, истоки и тайны организации которой связаны с предшествующими стадиями развития. Приобретение идентичности как целостности своего «я» происходит между двумя полюсами развития – позитивным и негативным.

Развитие личности – борьба этих крайних возможностей. В каждом возрасте человек *должен делать выбор* между двумя альтернативными фазами решения возрастных и ситуативных задач своего развития. Если побеждает продуктивное направление, тогда у человека развиваются его сильные качества или основная способность самотождественности. Если человек развивается в деструктивном направлении, то возникает патология данного возраста, ослабляющая чувство самоидентичности, человек становится все менее адекватен самому себе.

Эриксон выделил восемь стадий жизни человека и представил свойственные каждой стадии «полюса», между которыми формируется личность.

На первой стадии – младенчество (от рождения до года-полутора лет). По тому, какой уход получает малыш в этом возрасте, он «решает»: заслуживает этот мир доверия или нет. Если развивается доверие (в противовес недоверию), то у младенца рождается первое базисное качество психики – надежда. В противном случае ребенок решает, что жизнь непредсказуема и не заслуживает доверия. Полюса: **доверие (надежда) – недоверие**.

Вторая стадия – ранний возраст (от полутора до четырех лет). На этой стадии ребенок решает задачу формирования своей самостоятельности (автономии и независимости). Ребенок учится управлять своим поведением. Негативный вариант развития – либо гиперопека, либо отсутствие поддержки и доверия со стороны взрослых, приводящие ребенка к неуверенности в себе, со-

мнению в своих действиях. Если близкие взрослые проявляют разумную дозволенность, не торопят ребенка, поддерживают его стремление к самостоятельности, то задача возраста решается положительно. Из противостояния автономности и сомнения рождается воля. Полюса: **воля – навязчивость (сомнения)**.

Третья стадия – детство (от четырех до шести лет). На этой стадии решается альтернатива между инициативой и чувством вины. Дети в этом возрасте узнают, как устроен мир и как можно на него воздействовать. Если их исследовательская активность поощряется взрослыми, то ребенок обретает чувство инициативы. Если взрослые ограничивают возможности ребенка, чрезмерно строго критикуют и наказывают его, то он привыкает чувствовать себя виноватым. Положительным приобретением этого возраста Э. Эриксон называет целенаправленность. Полюса: **целенаправленность (инициативность) – чувство вины (заторможенность)**.

Четвертая стадия – школьный возраст (от шести до одиннадцати лет). Основной вопрос этого периода: могу ли я стать настолько умелым, чтобы выжить и приспособиться к миру? В этом возрасте дети развивают многочисленные навыки и умения в школе, дома и среди своих сверстников. В негативном варианте, если ребенок не получает удовольствия от работы и учебы, не испытывает гордости за то, что хотя бы что-то он умеет делать хорошо, если его усердие не подкрепляется взрослыми, он осознает себя неумелым и бесполезным. Из противостояния трудолюбия и чувства неполноценности должно родиться позитивное приобретение этой ступени – умелость, компетентность. Полюса: **компетентность – инертность**.

Пятая стадия – отрочество (от одиннадцати до девятнадцати-двадцати лет). До этого возраста человек узнал целый ряд разных ролей – ученика, сына, друга, спортсмена и т.п. В этом возрасте важно разобраться во всем многообразии своих проявлений и *интегрировать* их все в одну *идентичность* – *кто я? каковы мои взгляды, убеждения, позиции?* Для такой интеграции нужно найти некие основания, которые охватили бы все эти роли. В подростковом кризисе идентичности заново встают все пройденные критические моменты развития, и подросток сознательно решает, значимы ли для него предыдущие возраста. *Тогда социальное доверие к миру, самостоятельность, инициативность создают новую целостность личности – идентичность*. Принимая идентичность в противовес смешению ролей, человек обретает верность. Полюса: **верность – отрицание**.

Шестая стадия – молодость (от двадцати-двадцати одного года до двадцати пяти лет). Основные задачи возраста – *поиск спутника жизни*, желание тесного сотрудничества с другими: могу ли я полностью отдать себя другому человеку? Уверенный в своей идентичности молодой человек проявляет психологическую интимность, душевную теплоту, понимание, доверие. Человек, не уверенный в своей идентичности, избегает близких отношений, его отношения с другими становятся безличными и стереотипными, он приходит к изоляции. Принимая близость в противовес изоляции, человек обретает любовь. Полюса: **любовь – исключительность**.

Седьмая стадия – зрелость (от двадцати пяти до пятидесяти – шестидесяти лет). Этот этап жизни связан с решением противоречия *между способностью к развитию и личностным застоем: что я могу предложить будущим поколениям?* Поднимаясь над уровнем идентичности, обращая больше внимания на *нужды и проблемы других людей*, человек позитивно решает свою задачу развития. Неудачи при разрешении предыдущих конфликтов часто приводят к поглощенности собой: излишней озабоченности своим здоровьем, стремлению непременно удовлетворить свои потребности, уберечь свой покой. В этом случае происходит личностное опустошение. В противостоянии творчества и застоя должно родиться положительное качество – забота. Полюса: **забота – отвержение**.

Восьмая стадия – старость (свыше шестидесяти лет). Весь предыдущий жизненный опыт человека ставит перед ним вопрос: доволен ли я прожитой жизнью? Если человек, оглядываясь на прожитую жизнь, осознает глубинный смысл того, что было, он *принимает свою жизнь целиком*, такой, какая она есть. Но если жизнь кажется ему напрасной тратой сил и чередой упущенных возможностей, у него возникает чувство отчаяния. Из противостояния целостности (интеграции) и разочарования (отчаяния) должна родиться мудрость. Полюса: мудрость – презрение.

Предложенная Э. Эриксонем схема периодизации названа эпигенетическим ансамблем, в котором одновременно со-присутствуют все возрасты. Переход от одного возраста к другому вызывает *кризисы идентичности*.

Кризисы по Эриксону – это поворотные пункты, моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой. Ни один прожитый человеком возраст не проходит бесследно, поскольку ни одно кризисное противоречие возраста не может быть окончательно разрешено прижизненно.

Описывая развитие человеческой психики, Э. Эриксон признает неисчерпаемость научными методами этой реальности и потому не придает своей концепции характера жесткого каркаса. Так, он пишет, что последовательность возрастов и порядок их смены не есть непреложный закон развития каждого человека. Во-первых, в каждой точке развития существует возможность возрастного регресса, или «растительного» существования («вечные юноши» и «седовласые младенцы»). Во-вторых, личная биография, заведомо не совпадающая с нормативным представлением о развитии, открывает возможности не только для остановки и регресса развития, но и для трансцендирования собственного возраста, выхода за рамки жизненных представлений о возрасте (поэтому мы говорим иногда об «отроках, мудрых, как старцы», или о «взрослой ответственности иных юношей»). Таким образом, каждому возрасту указываются не какие-то определенные, свойственные ему нормы, а высшие возможности достижения для данного возраста.

2.2 Периодизация Л. С. Выготского

Ряд основных понятий, употребляемых в возрастной психологии, был введен Л. С. Выготским в разработанной им теории развития психики человека.

Он ввел в науку категориальный анализ проблемы возраста, его структуры и динамики. Разработал *культурно-историческую теорию развития психики* в процессе освоения индивидом ценностей человеческой культуры и цивилизации. Различал «натуральные» (данные природой) психические функции и функции «культурные» (приобретенные в результате интериоризации, то есть процесса освоения индивидом культурных ценностей).

Основанием для возрастной периодизации явилась **внутренняя логика детского развития** – процесса самодвижения, возникновения и образования в психике нового. *Новый тип строения личности и ее деятельности, психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данном возрастном этапе и определяют сознание ребенка и его отношение к среде, называется новообразованием возраста.*

На каждом возрастном этапе существует *центральное новообразование*, к нему примыкают *частичные новообразования*, которые относятся к сторонам личности ребенка, к новообразованиям предыдущих возрастов.

Структура возраста включает в себя *центральные и побочные линии развития*. К центральным линиям развития относятся те процессы, которые связаны с основным новообразованием возраста, к побочным – другие частичные процессы. К примеру, развитие речи в раннем детстве связано с центральной линией развития, а в подростковом – с побочными.

К началу каждого возраста складывается *специфическое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, называемое социальной ситуацией развития.*

Основным законом динамики возраста является признание того, что силы, которые движут развитие ребенка, приводят к отрицанию самой основы развития возраста и распаду существующей социальной ситуации развития.

На каждом возрастном этапе существует *зона интеллектуального подражания, которая связана с реальным уровнем развития ребенка и называется зоной ближайшего развития*. То, что сегодня ребенок делает при помощи взрослого, завтра он сумеет воспроизвести самостоятельно. Для каждого ребенка существует его собственная индивидуальная зона ближайшего развития.

Деятельность, связанная с центральным новообразованием возраста, называется ведущей деятельностью. Это не та деятельность, на которую тратится больше всего времени, а та, в которой ребенок максимально проявляется как человек.

Возрастные изменения могут происходить резко, критически или постепенно, литически. Эпохи, или стадии развития завершаются **кризисами развития**. Кризисом является расчленение ранее бывшего единым элемента, которое связано с динамикой перехода от одного возраста к другому. Это процесс появления новых сторон в психике, перестройка связи между существующими в психике объектами. Характеризуя кризис, Выготский пишет, что в это время ребенок меняется весь, в целом, границы кризиса размыты, а кульминация обязательна. В это время дети трудновоспитуемы даже по сравнению с самими собой в стабильные периоды своего развития. Кризис вызывает внутренняя логи-

ка самого процесса развития, а не внешние условия. В кризисе не возникает новых интересов и видов деятельности.

Периоды детской жизни, отделенные друг от друга литически, составляют *фазы развития*. Л. С. Выготский проанализировал процессы психического развития ребенка в разные возрастные периоды и разработал общую схему, которая позволяет наблюдать причины смены возрастов. Согласно этой схеме *каждый возраст открывается кризисом*. Кризис обуславливает становление новой социальной ситуации развития. В ней имеются внутренние противоречия, которые и развивают в психике ребенка новообразование. Возникшее новообразование несет в себе предпосылки разрушения данной социальной ситуации развития и назревания нового кризиса.

Еще одно важнейшее положение Л. С. Выготского относительно критических возрастов касается их симптоматики. Речь идет о **трудновоспитуемости** как наиболее ярком признаке переходных возрастов. Это положение оказывается наиболее «проблемным», поскольку именно трудновоспитуемость в дальнейших исследованиях критических возрастов отечественными психологами станет предметом пристального внимания.

По мысли Выготского, в переломные периоды развитие характеризуется «свертыванием, отмиранием». Возникновение нового в развитии есть обязательно – одновременно и распад старого. Л. С. Выготский полагал такое разрушение необходимым.

Таким образом, согласно концепции Л. С. Выготского, **кризис – закономерное и необходимое звено в развитии**. *Функция кризиса* – разрешение противоречий, возникающих в ходе психического развития ребенка. *Суть противоречий* – несоответствие старой социальной ситуации развития и уровня достижений ребенка, т. е. тех новообразований, которые уже сформированы.

Кризисные возрасты характеризуются четырьмя важными особенностями.

1. *Особая динамическая структура кризиса*. Во-первых, границы кризиса четко не определены. В воспитании детей иногда не знаешь, когда кризис уже начался и когда уже закончился. Во-вторых, любой кризис включает три фазы: *предкритическую, кульминационную критическую и посткритическую*. Предкритическая или негативная фаза развития характеризуется постепенным, а затем быстрым и в момент кульминации катастрофическим нарастанием негативных симптомов развития. *Смысл негативной фазы в том, что ребенок обнаруживает несоответствие своего места в обществе своим возможностям*. Это несоответствие и находит отражение в трудностях воспитания, утрате прежних интересов и достижений. Кульминация кризиса – резкое обострение противоречия между местом ребенка в системе социальных отношений, прежней социальной ситуацией развития и новыми возможностями ребенка, отмирание и начало перестройки социальной ситуации развития. Посткритическая или позитивная фаза кризиса меняет характер развития в сторону позитивных изменений и формирования новообразований кризиса. В этой фазе наблюдается постепенное сглаживание негативных проявлений в поведении ребенка.

2 Относительная трудновоспитуемость. Эта особенность является относительной в отношении исходного уровня трудностей воспитания ребенка. Есть дети послушные, и воспитателям с ними легко, есть дети сложные для воспитательного процесса, есть творческие личности, требующие особого подхода. Каждая категория отличается уровнем трудностей воспитания. От относительно исходного уровня и происходит нарастание трудновоспитуемости. Прежние методы воспитательного воздействия в период кризиса оказываются неэффективными. Отметим психологический смысл и необходимость такого обесценивания: чтобы переориентироваться на новые эталоны ценностей и образцы поведения, необходимо сначала отказаться от старых.

3. Негативный характер развития. В первую очередь, данная особенность проявляется в потере интересов – старые мотивы оказываются недействительными, возникает феномен утраты смыслов прежних видов деятельности, увлечений и занятий. Например, именно в период кризиса 6-7 лет у ребенка впервые возникает слово «скучно». Интересно, что и в зрелом возрасте кризис 27-30 лет также нередко переживается как утрата интереса к жизни, к супругу и семье, к профессии. Во-вторых, у ребенка наблюдается снижение и иногда частичная потеря уже имеющихся познавательных способностей. Например, известный феномен «подростковой амнезии» как временной утраты приобретенной в младшем школьном возрасте способности произвольной смысловой памяти. В подростковом возрасте жизнь насыщена значимыми событиями и переживаниями, однако вспомнить, что именно происходило, подростку оказывается необыкновенно тяжело. Другим примером может стать явление подросткового личностного эгоцентризма как своеобразного возвращения к центрации на себе и личных переживаниях без должной координации различных социальных позиций и точек зрения на предмет в условиях, когда операциональный интеллект уже сформирован. Вместе с тем отметим, что за «утратой» прежних способностей необходимо видеть процесс возникновения и развития новых психологических структур и способностей.

4. Возникновение новообразований кризисного периода. Особенность этих новообразований в том, что они связаны с отмиранием старой и возникновением новой социальной ситуации развития. Поэтому в период кризиса новообразования приобретают гипертрофированный и не всегда адекватный реальным условиям характер. Например, в ходе становления автономии подросток борется за независимость, самостоятельность, взрослость. В период подросткового кризиса зарождающееся «чувство взрослости» может приобретать неадекватную гипертрофированную форму – требований приходить домой позже 10-11 вечера, посещать бары и употреблять спиртные напитки, пользоваться косметикой в школе и т. д. За этим поведением стоит новое социальное самосознание подростка «я – взрослый» и соответствующее новому осознанию себя требование равноправия и уважения, принимающее, однако, в период кризиса чрезмерно резкую форму.

Л. С. Выготский считал, что именно *формирование психологических новообразований по мере отмирания старого и составляет главную сущность возрастных кризисов.*

А. Н. Леонтьев полагал, что кризис (болезненный, острый период в развитии) не есть необходимый симптом перехода от одного стабильного периода к другому, от одной ведущей деятельности к другой: «В действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом – управляемым воспитанием».

Эта «бескризисность» развития получила подтверждение в работах М. И. Лисиной, которая исследовала генезис общения ребенка и взрослого.

М. И. Лисина рассматривает *общение как взаимонаправленную активность двух и более участников коммуникативной деятельности, каждый из которых выступает как субъект, как индивид*. При этом общение составляет лишь одну сторону, важный, но частный аспект взаимодействия людей и не сливается с понятием их совместной деятельности.

Возрастной переход понимается как частный случай диалектического взаимодействия формы и содержания. По мере обогащения содержания общения ребенка и взрослого в процессе развития ребенка наступает момент, когда содержание «перерастает» старые формы общения и возникает новая форма общения.

Такое понимание развития и, в частности, содержания критического перехода приводит к идее целенаправленного «управления» процессами развития ребенка посредством включения его в различные формы общения. М. И. Лисина пишет: «В ходе психического развития ведущая деятельность ребенка всегда тесно связана с общением, принимающим форму, адекватную ведущей деятельности. Поэтому при описании каждого периода детства не следует ограничиваться указанием на ведущую деятельность – не менее важно проанализировать и соответствующую ей форму общения». Далее М. И. Лисина приводит экспериментальные данные, которые доказывают, ***что общение с взрослым оказывается своеобразным стимулом для перехода ребенка к следующему возрастному периоду – к следующей ведущей деятельности***.

Таким образом, в культурно-исторической теории критический возраст предстает необходимым моментом развития, точкой диалектического возврата. А в теории деятельности кризис отвергается. Почему так происходит? Для Выготского «кризис» и «переход» – синонимы, для Леонтьева «кризис» – это неблагоприятный переход. В качестве примера А. Н. Леонтьев рассматривает ситуацию, когда ребенок, внутренне готовый к школе, остается в условиях дошкольной жизни. Тогда он проявляет симптомы трудновоспитуемости: «Ребенок, лишенный общественных обязанностей, сам найдет их, может быть, в совершенно уродливых формах».

В работах Л. С. Выготского есть указание на процессы «отмирания», проявляющие себя в критические периоды. Развитие в критические периоды, по мнению Л. С. Выготского, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. На первый план выступают процессы отмирания и свертывания,

распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Детское развитие – эта одна из сложных форм жизни – с необходимостью включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого.

В позиции же А. Н. Леонтьева, а затем М. И. Лисиной и других представителей деятельностной теории есть прямые указания на *возможность построения такой системы воспитания, такой организации хода развития, при которых переход будет происходить бескризисно.*

Суть различий, кардинальное расхождение позиций Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева – признание или непризнание **необходимости отмирания**. В связи с этим вопрос о том, возможно ли развитие без болезненных симптомов, без трудновоспитуемости, вторичен. Возможен ли процесс развития без разрушения, «отмирания», «инволюции» – вот ключевой вопрос относительно проблемы критических возрастов в отечественной психологии в культурно-исторической парадигме.

Огромное место в психологии возрастных кризисов занимают работы Л. И. Божович. В целом позиция Божович продолжает линию Л. С. Выготского в разработке вопросов, связанных с понятием **«переживание»**. «Переживание ребенка и есть та простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет – средовое влияние или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний». *Переживание соединяет в себе личностное («мое переживание») и средовое (отношение к чему-то). Переживание показывает, чем среда в данный момент является для данной личности.* Последнее означает, что переживание есть своеобразная проекция социальной ситуации развития. Несколько упрощая, можно сказать, что переживание и социальная ситуация развития суть синонимы. (Вспомним: социальная ситуация развития – уникальное, специфическое для данного возраста отношение ребенка к окружающей его действительности, прежде всего социальной). ***Переживание и есть это отношение.***

В работах Л. И. Божович в логике исследования переживания было введено представление о *внутренней позиции*. В частности это понятие особенно подробно исследовалось в ситуации перехода ребенка от дошкольного возраста к младшему школьному. Понятие о позиции было конкретизировано в представлении о «позиции школьника».

В экспериментальном исследовании было обнаружено, что к концу дошкольного возраста у ребенка формируется *позиция школьника* – стремление занять новое социальное положение среди других людей – пойти в школу, стать общественно (социально) признаваемым членом общества. Если это стремление не реализовано, ребенок с позицией школьника остается вне школы, возникают трудности в его поведении, непослушание, капризы и т.п.

Таким образом, на примере кризиса семи лет в работах Л. И. Божович было продемонстрировано, что отсрочка перехода в новые условия жизни приводит к явлениям, которые были поняты как свидетельство кризиса развития.

Л. С. Выготский обосновал **возрастную периодизацию детского развития**, которая завершается рассмотрением кризиса семнадцати лет. Она выглядит следующим образом.

Кризис новорожденности.

Младенческий возраст (от двух месяцев до года).

Кризис одного года.

Раннее детство (от одного года до трех лет).

Кризис трех лет.

Дошкольный возраст (от трех до семи лет).

Кризис семи лет.

Школьный возраст (от восьми до двенадцати лет).

Кризис тринадцати лет.

Пубертатный возраст (четырнадцать – восемнадцать лет).

Кризис семнадцати лет.

2.3 Периодизация Д. Б. Эльконина

Идеи Л. С. Выготского о социально-культурной обусловленности возрастного развития развил Д. Б. Эльконин. Он предложил другое понимание детского психического развития.

Эльконин Даниил Борисович (1904-1984) – советский психолог, создатель концепции периодизации психического развития в онтогенезе, основанной на понятии «ведущая деятельность». Разрабатывал психологические проблемы игры, формирования личности ребенка.

Согласно его концепции **смена стадий развития зависит от степени взаимодействия ребенка и общества**. По мысли Д. Б. Эльконина, личность ребенка формируется внутри систем «ребенок – общественный предмет» и «ребенок – общественный взрослый». Ребенок, знакомясь с окружающим миром, реализует свои определенные потребности, мотивы и задачи (ребенок – взрослый) и овладевает культурными способами действия с предметным миром (ребенок – предмет).

Рассматривая своеобразие социальной ситуации развития и ведущей деятельности в каждый возрастной период, Д. Б. Эльконин выявил следующую закономерность. Сначала ребенок ориентируется *в основных смыслах человеческой деятельности* и только потом *осваивает общественно выработанные способы действия с предметами*. Эти две линии усвоения нельзя рассматривать изолированно, так как они взаимодополняют друг друга. Но в каждом возрастном периоде одна из тенденций является преобладающей. Первая тенденция – **развитие мотивационно-потребностной сферы**, вторая – **развитие операционно-технических возможностей**.

Д. Б. Эльконин выделил в детском возрасте шесть периодов, каждому из которых соответствует свой тип ведущей деятельности.

Первый период – младенчество (от рождения до года). Ведущая деятельность – **непосредственно эмоциональное общение**, личностное общение со взрослым внутри которого ребенок учится предметным действиям. Мотивационно-потребностная сфера доминирует.

Второй период – раннее детство (от года до трех лет). Ведущая деятельность – **предметно-манипулятивная**, внутри которой ребенок сотрудничает со взрослым в освоении новых видов деятельности. Преобладает операционно-техническая сфера.

Третий период – дошкольное детство (от трех до шести лет). Ведущая деятельность – **сюжетно-ролевая игра**, внутри которой ребенок ориентируется в самых общих смыслах человеческой деятельности, например, семейной и профессиональной. Мотивационно-потребностная сфера доминирует.

Четвертый период – младший школьный возраст (от семи до десяти лет). Ведущая деятельность – **учеба**. Дети осваивают правила и способы учебных действий. В процессе усвоения развиваются также и мотивы познавательной деятельности, но преобладает операционно-техническая сфера. Это первый подростковый кризис – 10-11 лет.

Пятый период – подростковый возраст (от десяти до пятнадцати лет). Ведущая деятельность – **общение со сверстниками**. Воспроизводя межличностные отношения, которые существуют в мире взрослых людей, подростки принимают или отвергают их. В этом общении оформляются смысловые ориентации подростка на его будущее, на взаимоотношения с людьми, появляются задачи и мотивы дальнейшей деятельности. Мотивационно-потребностная сфера доминирует. Это второй подростковый кризис – 15 лет.

Шестой период – ранняя юность (от пятнадцати до семнадцати лет). Ведущая деятельность – **учебно-профессиональная**. В этот период происходит освоение профессиональных навыков и умений. Операционная деятельность преобладает.

Таким образом, психическое развитие осуществляется в процессе закономерной смены ведущего типа деятельности. Переходы от одного периода к другому сопровождаются значительными трудностями в отношениях взрослых и детей, так как ребенок «заявляет» о своих новых потребностях или умениях. Эти переходные периоды названы **кризисами возрастного развития**.

Определяя возраст как относительно замкнутый период детского развития, Д. Б. Эльконин характеризовал каждый такой период (возраст) главными показателями – **социальной ситуацией развития, ведущим типом деятельности, основными психическими новообразованиями**.

2.4 Теория морального развития Лоуренса Кольберга

Лоуренс Кольберг (1927-1987) – американский психолог, автор концепции морального развития. На ее основе выделил ряд признаков диагностики стадий морального развития, обобщенных в виде оценочной шкалы.

Исследуя развитие образа морального суждения у детей, подростков и взрослых, Л. Кольберг предлагал им серию коротких рассказов, каждый из которых имел некоторую моральную дилемму.

В своем оригинальном исследовании Кольберг использовал дилемму Хайнца: «Хайнец крадет лекарства в Европе», которая представлена ниже.

«В Европе женщина умирала от особой формы рака. Было только одно лекарство, которое, по мнению докторов, могло бы её спасти. Это была форма радия, недавно открытая фармацевтом в этом же городе. Изготовление лекарства стоило дорого. Но фармацевт назначил цену в 10 раз больше. Он заплатил 400 долларов за радий, а назначил цену 4000 долларов за небольшую дозу радия. Муж больной женщины, Хайнец, пошел ко всем своим знакомым, чтобы взять займы денег и использовал все легальные средства, но смог собрать лишь около 2000 долларов. Он сказал фармацевту, что жена умирает и просил его продать дешевле или принять плату позднее. Но фармацевт сказал: «Нет, я открыл лекарство и собираюсь хорошо на нём заработать, используя все реальные средства». И Хайнец решил взломать аптеку и украсть лекарство.

Вопросы к дилемме Хайнца:

1) Должен ли Хайнец украсть лекарство? Почему да или нет?

2) Хорошо или дурно для него украсть лекарство?

3) Почему это правильно или дурно?

4) Есть ли у Хайнца обязанность или обязательство украсть лекарство?

Почему да или нет?

5) Если бы Хайнец не любил свою жену, должен ли был он украсть лекарство для неё? Почему да или нет?

6) Предположим, что умирает не его жена, а чужой человек. Должен ли Хайнец стащить лекарство для чужого? Почему да или нет?

7) Предположим, что это домашнее животное, которое он любит. Должен ли Хайнец украсть, чтобы спасти любимое животное? Почему да или нет?

8) Важно ли для людей делать всё, что они могут, чтобы спасти жизнь другого? Почему да или нет?

9) Воровать – противозаконно. Дурно ли это в моральном отношении? Почему да или нет?

10) Вообще, должны ли люди пытаться делать всё, что они могут, чтобы повиноваться закону? Почему да или нет?

11) Осмысливая снова дилемму, какая самая ответственная вещь, которую нужно сделать в этой ситуации Хайнцу? Почему?»

Испытуемым приходилось делать выбор, как поступить в описанной ситуации и обосновать свой выбор. Анализируя эти ответы, Л. Кольберг выявил определённую закономерность – *развитие моральных суждений зачастую зависит от возраста*. В этой связи психологом было высказано предположение о том, что моральные установки в психике человека, развиваясь, проходят определённые стадии.

Так как всё многообразие ответов испытуемых в целом распределилось по шести направлениям, то и были обозначены эти **шесть стадий**. Их анализ позволил сделать вывод о том, что в своих моральных суждениях человек руководствуется либо принципами собственного психологического комфорта – **избежания наказания** или **получения выгод** – (Кольберг назвал этот уровень **предконвенционным**), либо принципами «видимого» соглашения – с тем, чтобы чувствовать себя комфортно в социуме (**конвенционный уровень**), либо формальными моральными принципами – моральные суждения основаны на определённой идеологии (**послеконвенционный уровень**).

Таким образом, стадии морального развития могут быть представлены следующим образом:

I. Предконвенционный моральный уровень.

Первая стадия – ориентация на наказание и послушание.

Вторая стадия – наивная гедонистическая ориентация.

II. Конвенционный моральный уровень.

Третья стадия – ориентация на поведение хорошей девочки\хорошего мальчика

Четвертая стадия – ориентация поддержания социального порядка.

III. Послеконвенционный моральный уровень.

Пятая стадия – ориентация социального соглашения.

Шестая стадия – ориентация на универсальные этические принципы.

Таблица 2 – Стадии развития моральных суждений по Л.Кольбергу

Уровень	Стадия	Возраст (в годах)	Основания морального выбора	Отношение к идее самоценности человеческого существования
Преко-венци-ональный	0	0-2	Делаю то, что мне приятно	
	1	2-3	Подчиняюсь правилам, чтобы избежать наказания	Ценность человеческой жизни смешивается с ценностью предметов, которыми этот человек владеет
	2	4-7	Делаю то, за что меня хвалят, совершаю добрые поступки по принципу: «ты мне, я – тебе»	Ценность человеческой жизни измеряется удовольствием, которое доставляет ребенку этот человек
Конвен-циональ-ный	3	7-10	Поступаю так, чтобы избежать неодобрения, неприязни ближних, стремлюсь быть (слыть) «хорошим мальчиком», «хорошей девочкой»	Ценность человеческой жизни измеряется тем, насколько этот человек симпатизирует ребенку

Продолжение таблицы 2

Уровень	Стадия	Возраст (в годах)	Основания морального выбора	Отношение к идее самоценности человеческого существования
	4	10-12	Поступаю так, чтобы избежать неодобрения авторитетов и чувства вины; выполняю свой долг, подчиняюсь правилам	Жизнь оценивается как сакральная, неприкосновенная в категориях моральных (правовых) или религиозных норм и обязанностей
Постконвенционный	5	После 13	Поступаю согласно собственным принципам, уважаю принципы других людей, стараюсь избежать самоосуждения	Жизнь ценится и с точки зрения ее пользы для человечества, и с точки зрения права каждого человека на жизнь
	6	После 18	Поступаю согласно общечеловеческим, универсальным принципам нравственности	Жизнь рассматривается как священная с позиции уважения к уникальным возможностям каждого человека

Возраст, в котором ребенок переходит на следующий уровень, индивидуален, хотя некоторые закономерности есть.

Дети, обучающиеся в начальной школе, как правило, находятся на предконвенционном моральном уровне. Они ориентируются на авторитет, верят в абсолютность и универсальность ценностей, поэтому понятия добра и зла они перенимают от взрослых.

Подходя к подростковому возрасту, дети, как правило, переходят на конвенционный уровень. При этом большинство подростков становятся «конформистами»: мнение большинства для них совпадает с понятием добра. Переживаемый подростками негативный кризис, не считается нравственным регрессом – он показывает, что подросток переходит на более высокий уровень развития, включающий в свое внимание социальную ситуацию. При этом часть подростков находится на стадии «хорошего мальчика», другие же достигают стадии «поддержания социального порядка».

Однако существуют ситуации, когда и в подростковом возрасте (а порой и позже) человек не достигает конвенционного уровня, он продолжает руководствоваться принципами исключительно собственного психологического комфорта. Происходит это в силу различных причин, чаще целого комплекса – недоразвития интеллектуальной сферы, незрелости коммуникативного умения и др.

Проведенные Фрондlichem в 1991 году исследования по материалам Кольберга показали, что 83% правонарушителей-подростков не достигли конвенционного уровня развития. Переход к третьему, по Кольбергу, уровню морального развития, для наиболее быстро развивающихся детей бывает в 15-16

лет. Этот переход вначале кажется регрессом совести. Подросток начинает отвергать мораль, утверждать относительность нравственных ценностей, понятия долга, честности, добра становятся для него бессмысленными словами. Он утверждает, что никто не имеет право решать, как другому следует себя вести. Такие подростки часто переживают кризис потери жизненных смыслов. Результатом переживаемого кризиса является личное собственное принятие каких-то ценностей.

При этом следует заметить, что далеко не все люди в своей жизни достигают этого уровня автономной совести. Часть людей до самой смерти находится на конвенционном уровне развития, некоторые не достигают даже и его.

Уровни принятия морали

Анализируя теорию Кольберга и практический опыт работы с детьми, Т.В.Склярова и О.Л. Янушкявичене выделили три уровня в нравственном восприятии детей, а в каждом уровне – по две стадии.

I Уровень принятия морали авторитета.

Первая стадия – принятие морали родителей.

Вторая стадия – принятие морали учителя.

II Уровень принятия морали социума.

Третья стадия – принятие морали сверстников.

Четвертая стадия – принятие морали общества.

III Уровень автономной совести.

Пятая стадия – сомнение в существующих нравственных ценностях.

Шестая стадия – собственный выбор системы ценностной иерархии.

Каждая человеческая личность обладает даром свободы выбора, но чтобы этим даром воспользоваться, человек должен впитать, пережить то, что он будет выбирать. Сначала ребенок живет взглядами родителей на то, что хорошо и что плохо. Затем он принимает в свою душу мнения учителей, потом мораль сверстников и, наконец, всего общества. И вот тут-то наступает кризис, он вдруг отвергает все и сомневается во всем. Но этот кризис неизбежен: чтобы сделать свободный выбор, человек должен отодвинуть от себя все, что предлагали ему другие. Напомним, что по Кольбергу для наиболее быстро развивающихся детей этот кризис наступает в пятнадцать-шестнадцать лет.

Вопросы для самостоятельной работы студентов

1. Какой смысл Э. Эриксон вкладывает в понятие «кризис»?
2. Дайте определение идентичности.
3. Назовите, согласно теории Э.Эриксона, позитивные и негативные новообразования, соответствующие каждому возрастному периоду.
4. Расскажите как Л. С. Выготский определяет новообразование возраста, социальную ситуацию развития, зону ближайшего развития, ведущую деятельность.
5. Каковы, по мнению Л. С. Выготского, проявления кризиса развития? Обязательно ли проявление трудновоспитуемости с точки зрения Л. С. Выготского?

6. В чем отличие понимания кризиса в культурно-исторической теории и теории деятельности?

7. Назовите закономерность, выявленную Д. Б. Элькониным в возрастном развитии.

8. Укажите периоды в детском возрасте по Д. Б. Эльконину и соответствующий каждому тип ведущей деятельности.

9. Перечислите показатели, которыми Д. Б. Эльконин охарактеризовал периоды детства.

10. К какому возрасту, согласно теории Л. Кольберга, у человека формируется автономная совесть, т. е. достигается уровень истинной нравственности (послеконвенциональный моральный уровень)?

11. Назовите уровни и стадии в нравственном восприятии детей.

Рекомендуемая литература

1. Карабанова, О.А. Конспект лекций / О.А. Карабанова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 238 с.

2. Кулагина, И.Ю. Психология развития и возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – 2-е изд. – М. : Академический проект, 2015. – 420 с.

3. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология : учебник / Л.Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2013. – 460 с.

4. Педагогическая психология : учебное пособие / Под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб. : Питер, 2011. – 416 с.

5. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 184 с.

6. Складорова, Т.В. Возрастная педагогика и психология : учебное пособие для студентов педагогических вузов и духовных семинарий / Т.В. Складорова, О.Л. Янушкявичене. – М. : Издательский дом «Покров», 2004. – 54 с.

7. Токарь, О.В. Психология развития и возрастная психология в схемах, таблицах, комментариях : учеб. пособие / О.В. Токарь. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 65 с.

ТЕМА 3 ПРЕНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Произошло зарождение новой жизни. Она еще неощутима и пребывает в сокровенной глубине материнского лона, ее еще невозможно увидеть даже при помощи специальных приборов, но она уже есть, она уже на земле, с нами. Проходит время, ребенок в лоне матери постепенно возрастает, его уже можно наблюдать, он уже явственно заявляет о себе и очень многое воспринимает извне. Пребывание в материнской утробе питает ребенка с первых дней не только физически, но и интеллектуально, и духовно. Подтверждение тому можно найти в обычаях и традициях любого народа. Практически каждая культура имеет свои правила, регламентирующие поведение беременной женщины, и даже поведение ее ближайших родственников, в первую очередь – мужа.

Ребенок до рождения обладает сознанием, ощущает любовь и опасность, реагирует на условия окружающей среды, выражает свои чувства, через родителей участвует в изучении музыки, литературы, родного языка. Психика ребенка до рождения накапливает опыт, она существует вне зависимости от развития мозга. Ребенок в утробе матери живет своей собственной духовной жизнью.

Внутриутробная жизнь служит для ребенка своеобразным периодом обучения. Такое обучение является необходимым условием для выживания, так как позволяет организму адаптироваться к новым условиям. Информация, поступающая в организм ребенка с самого начала его развития по различным биохимическим путям, перерабатывается и откладывается в память. На этой стадии ребенок уже может реагировать и запоминать воздействие или запечатлевать биохимическим языком чувственный опыт, остающийся потенциальным языком обучения. Процесс запечатлевания (импринтинг) в психике ребенка на клеточном уровне всех важных событий, происходящих внутри матери и вовне ее, считается источником информации в последующей жизни.

Для восприятия всего этого плод использует свои органы чувств, которые внутриутробно развиты в разной степени.

Осязание. Раньше всего у плода появляется осязание. Примерно в 7-12 недель плод может чувствовать тактильные раздражители.

Слух. Слуховой и вестибулярный аппараты плода формируются к 22 неделям беременности, ребенок способен запоминать звуки, у него можно выработать условный рефлекс. Внутриутробно дети слышат, но им мешает шум материнского кишечника, сосудов матки, стук сердца. Поэтому внешние звуки доходят до них плохо. Но мать они слышат хорошо, т.к. акустические вибрации доходят до них через организм матери. Новорожденные узнают песни, которые им пели матери во время беременности, стук сердца и ее голос.

Доказано, что дети, матери которых пели во время беременности, имеют лучший характер, легче обучаемы, способнее к иностранным языкам, усидчивее. Для того, чтобы ребенок мог услышать отца, необходимо сделать большой картонный рупор, положить его на живот и говорить или петь в него. С 29-й недели ребенок способен воспринимать информацию извне, дифференцировать и запоминать ее.

Зрение. Реакция зрачков на свет наблюдается с 24 недель беременности. Проходит ли красная часть спектра в матку, как некоторые считают, не очень ясно. С 28-й недели ребенок реагирует на яркий оранжевый свет, направленный на живот беременной.

Вкус. Обоняние. Внутриутробно ребенок ощущает вкус, т.к. с 18 недель пьет околоплодные воды, а их вкус несколько меняется, в зависимости от пищи матери. При обилии сладкой пищи воды сладкие. Обоняние же появляется достаточно поздно и некоторые доношенные новорожденные не слышат запаха молока матери несколько дней после рождения.

Душевная жизнь ребенка в этот период также очень насыщена. Направленная на него материнская любовь создает благодатные условия для развития душевных сил ребенка, протягивает между ним и матерью невидимые нити будущего взаимопонимания и любви. Внутренний покой матери, ее ощущение, что растущая внутри нее жизнь – самое главное, что есть в мире, дают силы ребенку на всю его жизнь. Ребенок нуждается в постоянном внимании матери к нему.

Эмоции, которые испытывает женщина, напрямую влияют на протекание беременности и родов, на отношение к ребенку до и после его рождения, на отношение к себе самой.

Тревога играет не только негативную роль, она может способствовать лучшей адаптации женщины к ее новому состоянию: если беременная быстро справляется с негативными эмоциями, резкое учащение пульса (до 130-140 уд/мин) непродолжительно, то ее ребенок будет эмоционально устойчив и будет хорошо контролировать себя. Если же уровень тревоги продолжает повышаться, это приводит к негативным последствиям. Могут нарушаться сон, аппетит, нарастает неуверенность в себе, будущее представляется в мрачных тонах. Отношение женщины к себе, к окружающим нередко становится неадекватным. Неверно оцениваются и отношения окружающих к ней, т. е. происходят личностные изменения. При этом тревога перестает играть адаптивную роль, а напротив, ухудшает течение беременности, может стать причиной осложнения в родах, так как становится доминирующей эмоцией.

К положительным эмоциям относится «мышечная радость», которую испытывает ребенок при занятиях мамой физкультурой и спортом, при длинных прогулках. К благоприятным качествам, формирующим положительные эмоции во время беременности, относятся отсутствие страха и тревожности, адекватная самооценка; уравновешенность; высокий уровень самопринятия, что проявляется в естественности поведения и открытости опыту, в отношении к другим как к себе. Также формированию позитивных эмоций способствуют благоприятная семейная обстановка, поддержка со стороны мужа, родителей.

К духовным потребностям человека относится созерцание красоты мира, поэтому по древней традиции беременной женщине необходимо избегать обратного, но воспринимать с помощью органов чувств лучшее. Поэтому рекомендуется посещать театральные постановки, смотреть балет, слушать оперу, классическую музыку, любоваться шедеврами великих художников, красотой природы, читать произведения отечественных и зарубежных классиков. Полез-

но ежедневное чтение или прослушивание духовной литературы, прослушивание и пропевание духовных песнопений.

Ни в коем случае будущая мать, нося во чреве ребенка, в ответ на нападающее на нее извне зло не должна срываться на раздражение, тем более ненависть и т. п. Ребенок все чувствует. Например, врачи, фиксировавшие состояние ребенка во время искусственного прерывания беременности (аборта), отмечали, что ребенок предчувствует даже приближение смерти. При вводе инструмента он начинает метаться, у него повышается сердцебиение, он широко открывает рот, как бы в безмолвном крике.

Важно будущей матери ответственно отнестись к своим чувствам – необходимо формировать правильные чувства (нравственные, интеллектуальные и эстетические) – любовь к другим людям, любовь к добру и истине, прощение, смирение, принятие людей, ситуации, стремление жить в ладу с совестью, уходить от отрицательных чувств и страстей на **фазе прилога** (как только появляется мысль о негативной эмоции, ее тут же заметить, осознать и принять факт ее возникновения, понять ее опасные последствия, убедить себя не развивать ее, а сознательно настроить себя на формирование спокойного расположения, чтобы адекватно отреагировать).

Вопросы для самостоятельной работы студентов

1. Охарактеризуйте внутриутробное развитие органов чувств ребенка.
2. Какие рекомендации можно дать беременной женщине и ее близким людям для сохранения психологического здоровья будущего ребенка?

Рекомендуемая литература

1. Коваленко, Н.П. Перинатальная психология / Н.П. Коваленко. – СПб. : Ювента, 2000, – 197 с.
2. Складорова, Т.В. Возрастная педагогика и психология : учебное пособие для студентов педагогических вузов и духовных семинарий / Т.В. Складорова, О.Л. Янушкявичене. – М. : Издательский дом «Покров», 2004. – 54 с.
3. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: учебное пособие / Г.Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
4. Цареградская, Ж.В. Ребенок от зачатия до года / Ж.В. Цареградская. – М. : Астрель: АСТ, 2005. – 281 с.
5. Чичерина Н.А. Воспитание до рождения. Книга о пренатальном воспитании будущих и настоящих родителей / Н.А. Чичерина. – М. : Academia, 2002. – 110 с.

ТЕМА 4 ПЕРИОД НОВОРОЖДЕННОСТИ. МЛАДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ

4.1 Основные новообразования младенчества и оптимальные условия их формирования

В процессе развития человек проходит через несколько возрастных кризисов, первый из которых, **кризис новорожденности**, начинается сразу после рождения – это переход от внутриутробного развития к внеутробному.

От успеха прохождения кризиса новорожденности зависит все дальнейшее развитие ребенка.

Признак начала кризиса – потеря веса в первые дни жизни (9-12 дней). Кризис новорожденности длится от рождения до двух первых месяцев жизни ребенка. Далее начинается младенчество.

Причины кризиса новорожденности:

1. *Физиологические* (рождаясь, ребенок физически отделяется от матери. Он попадает в совершенно иные условия: холод, яркая освещенность, воздушная среда, требующая другого типа дыхания, необходимость смены типа питания).

2. *Психологические* (психика новорожденного ребенка представляет собой набор врожденных безусловных рефлексов, которые помогают ребенку в первые часы его жизни): дыхательный и сосательный рефлексы, защитные и ориентировочные рефлексы. Беспомощность, полная зависимость от взрослого человека составляют специфику социальной ситуации развития младенца.

Основное новообразование при рождении ребенка – возникновение индивидуальной психической жизни ребенка. Новое в этом периоде то, что, во-первых, жизнь становится индивидуальным существованием, отдельным от материнского организма. Вторым моментом является то, что она становится психической жизнью, ибо, согласно Выготскому, только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих ребенка людей.

Проявляется **новообразование новорожденности** в форме **комплекса оживления**, который включает в себя следующие реакции: общее моторное возбуждение при приближении взрослого; использование крика, плача для привлечения к себе, то есть возникновение инициативы общения; обильные вокализации во время общения с матерью; реакция улыбки.

Комплекс оживления служит границей критического периода новорожденности, и перехода в младенчество, а сроки его появления – основным критерием нормальности психического развития ребенка. Комплекс оживления появляется раньше у тех детей, матери которых не только удовлетворяют витальные потребности ребенка (вовремя кормят, меняют пеленки и т.п.), но и общаются и играют с ним.

Специфическая реакция улыбки на лицо матери есть показатель того, что социальная ситуация психического развития уже сложилась. *Социальная ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого содержит в себе противоречие:* ребенок максимально нуждается во взрослом, и в то же время, не имеет

специфических средств воздействия на него. Это противоречие решается на протяжении всего периода младенчества.

Социальная ситуация психического развития ребенка младенческого возраста – ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого, социальная ситуация «Мы», социальная ситуация комфорта.

Период младенчества состоит из двух подпериодов:

- 1) до 5-6 месяцев,
- 2) от 5-6 месяцев до 12 месяцев.

Первый подпериод характеризуется тем, что идет чрезвычайно интенсивное развитие сенсорных систем. Поведение ребенка строится под контролем сенсорики. Развивается слуховое восприятие. Появляется реакция на голос матери. Развиваются голосовые реакции ребенка.

Второй подпериод характеризуется тем, что происходит перелом в развитии ребенка. Он связан с возникновением акта хватания – первого направленного действия. В возрасте 4-7 месяцев ребенок перемещает предмет, извлекает из него звуки. В 7-10 месяцев формируются соотносимые действия: ребенок манипулирует двумя объектами одновременно, отводит, приближает объект. К концу младенческого возраста у ребенка возникает первое понимание слов, а взрослый может управлять ориентировкой ребенка.

Теория привязанности

Большинство исследователей (**Р. Спитц, Дж. Боулби**) отмечали, что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка, что накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь.

Проблема в том, что кризис новорожденности иногда совпадает с послеродовой депрессией матери и ее личностным кризисом. В таком случае существует риск неблагоприятного развития событий, неадекватного отношения матери к малышу. Мать должна не просто вызывать доверие у ребенка с помощью удовлетворения его потребностей, но и сама быть уверена в своих силах, доверять сама себе, считать себя и быть надежным человеком, которому можно доверять.

Важнейшим приобретением младенчества является *потребность в эмоциональном контакте с другим человеком*, которая внешне начинает проявляться в комплексе оживления. Следующим шагом в развитии ребенка можно назвать *появление у него способности к близким отношениям*, под которой понимается легкость вступления в глубокие эмоциональные связи с другим человеком без страха «раствориться» в нем и потерять себя, стать зависимым от него; без страха того, что он может прервать эти отношения. О появлении такой способности можно судить уже в возрасте 6-7 месяцев. Критерием ее наличия является отношение ребенка к матери или другому близкому человеку, осуществляющему за ним уход. В таком случае говорят о *привязанности* к матери, которая к 6-7 месяцам становится устойчивым образованием.

Поскольку мать является для ребенка прообразом всего внешнего мира, он рассматривает других людей через призму отношений с ней. В силу этого анализируется именно привязанность к матери: в общении с ней ребенок выстраи-

вает *основу модели своих взаимоотношений с другими людьми*. Понятно, что в течение жизни эта модель может видоизменяться, но, для того чтобы она существенно поменялась, потребуется много сознательных усилий самого человека. Если же этого не произойдет, человек сохранит подобную основу взаимоотношений с окружающими на долгие годы. Рассмотрим эту проблему подробнее, опираясь на работы Дж. Боулби, М. Эйнсворт и С. Белл.

Какие взаимоотношения с матерью свидетельствуют о том, что у ребенка **сформировалась способность к близким отношениям**, т.е. возможность допускать другого человека в свой внутренний мир с уверенностью в том, что он не сделает ему больно? Здесь можно выделить три основные позиции.

1. **Наличие у ребенка высокой активности в общении с матерью** – призывных вскриков, лепета, взгляда, действий, направленных на достижение физического контакта (обхватывание руками, прижимание, цепляние, карабканье). Естественно, что ребенок не только сам проявляет высокую инициативность в контактах, но легко отзывается на призывы матери: хохочет, стучит ножками, широко улыбается.

2. **Реакция ребенка на уход матери**. Конечно, рассматривается ситуация, когда ребенок не хочет есть, либо спать, или устал. Оптимальным можно назвать легкое огорчение ребенка, но сохранение при этом в целом позитивного настроения, продолжение изучения окружающего мира, занятий с игрушками.

3. **Реакции ребенка на незнакомых людей**. К 5-6 месяцам ребенок уже хорошо отличает их, и слегка настороженное изучающее поведение в их присутствии является абсолютно нормальным. Кого-то через некоторое время он вполне принимает и начинает проявлять почти такую же активность, как и со знакомыми людьми. С другими ребенок может долго сохранять настороженность. Но и с теми, и с другими он не проявляет резкого страха, сопровождающегося плачем, требованиями перейти на руки обязательно к матери.

Три перечисленные выше позиции свидетельствуют о том, что у ребенка сформировалась **уверенная (надежная, безопасная) привязанность к матери**, т.е. он не сомневается в ее абсолютной любви к нему, верит, что она его никогда не оставит. Впоследствии ребенок перенесет это отношение к другим людям: он будет считать себя достойным любви окружающих, не будет ожидать с их стороны удара, поэтому будет достаточно легко вступать в близкие отношения, проявлять открытость, искренность, доверие к людям. Некоторые сомневаются в том, что последствия привязанности к матери, сформировавшейся в младенчестве, действительно надолго влияют на человека. Однако разработанные диагностические методики (опросники для взрослых) позволяют получить данные, свидетельствующие о том, что **безопасно привязанные люди** проявляют лучшие социальные навыки далеко за пределами младенчества; они более успешны в дружбе, более уверенно чувствуют себя в сексуальном партнерстве.

Итак, мы рассмотрели уверенную (надежную, безопасную) привязанность к матери, критерии ее наличия как предпосылку умения устанавливать близкие отношения. Но что происходит с детьми, у которых такая привязанность не формируется? Их условно можно разделить на две группы по эмоциональному

знаку реагирования на рассмотренные ранее позиции: общение с матерью, ее уход, приход незнакомца.

Первая группа детей реагирует на эти события, особенно на два последних, *достаточно негативно*. Находясь с матерью, такие дети часто капризничают, привлекают ее внимание, стремятся в основном быть на руках, протестуют против пребывания в манеже. Уход матери также сопровождается криком, только более громким. Дети отказываются находиться в одиночестве, а незнакомых людей тем более воспринимают с явной тревогой, нередко с плачем, стремлением прижаться к матери, спрятаться за нее. В этом случае говорят о **тревожно-требующей привязанности**.

Подобная привязанность свидетельствует о том, что у ребенка *сформировалось тревожное отношение к взаимодействию с другими людьми*, даже с близкими. Боясь потерять их любовь, он будет постоянно требовать сохранения эмоционального контакта. Если ситуация не изменится, то впоследствии такой ребенок будет считать себя недостаточно хорошим, чтобы удовлетворить партнеров, и как следствие испытывать страх за то, что они оставят его; он станет стремиться находиться с ними всегда рядом, «цепляться» за них.

Вторая группа детей на рассмотренные три позиции эмоционально *почти не реагирует*. В присутствии матери дети в основном заняты игрушками, контакты с ней не стимулируют их. Такие дети практически не реагируют ни на уход матери, ни на появление незнакомых людей. В этом случае говорят об **избегающей привязанности**. Человек с такой привязанностью впоследствии будет уходить от близких контактов, избегать их; ему будет трудно доверять людям. Страх зависимости от окружающих сделает для него близкие отношения дискомфортными; он предпочтет держаться на расстоянии, выберет одиночество. Конечно, во взрослой жизни у него, возможно, будут ситуации, когда он сможет приоткрываться кому-то, но потом он будет быстро уходить в себя и прерывать контакты.

Условия формирования разных видов привязанности к матери

Как ни удивительно, но в качестве самого важного условия необходимо назвать *внутреннее состояние матери*, т.е. ее основной эмоциональный фон. Конечно, речь идет не только о ней одной, но и обо всех людях, тесно включенных в заботу о ребенке.

1. Надежная (безопасная, уверенная) привязанность

Для формирования надежной привязанности мать должна находиться в спокойном, уравновешенном состоянии, а для этого ей необходимо иметь возможность отдыхать и получать жизненные радости. Хорошо, если она сможет заниматься спортом или другой творческой деятельностью, например, танцевать, петь и т.д. Младенец находится с матерью в эмоциональном слиянии, особенно если она кормит его грудью. Ребенок «считывает» настроение матери, заражается им и сам пребывает в состоянии комфорта. Спокойное, радостное состояние матери ребенок особенно почувствует через ее руки: даже когда она просто держит его, ребенок ощущает качество держания, уверенность и покой, тепло и безопасность. Кроме того, сильное влияние на молодую маму оказывают родители супругов. Поэтому, если после общения со свекровью или своей

мамой молодая женщина чувствует себя никудышной матерью, которая все делает неправильно (хотя до этого у нее было другое мнение, несмотря на физическое и психическое благополучие младенца), или теоретически подкованная молодая мама встречается с постоянными упреками со стороны бабушек, важно расставить «границы», чтобы негатив извне не приводил к множеству ненужных сомнений и постоянной неуверенности с раздражительностью. Причем, если негатив вносит теща, то «разъяснительную» работу со своей мамой должна проводить жена, объясняя, что у них с мужем именно такой подход к уходу-воспитанию ребенка. Если же молодая мама подвергается нападкам со стороны свекрови, то беседовать со своей мамой должен муж, защищая свою жену. Именно этот этап окончательно помогает молодым супругам почувствовать себя единым целым, и каждый из них должен объяснить своей прежней семье о новых приоритетах в своей жизни. Если же молодые супруги не берут на себя ответственность за своего ребенка, позволяют своим родителям «быть главными» в своей семье, то это может привести в дальнейшем к серьезным проблемам взаимоотношений детей и родителей, а также формированию тревожно-требующей привязанности.

2. Тревножно-требующая привязанность

К формированию тревожно-требующей привязанности приводит *тревожность* или *депрессивность* матери. В первом случае мать будет проявлять *повышенное беспокойство по разным поводам, связанным с уходом за ребенком*. Чаще всего это питание, опорожнение кишечника, соблюдение чистоты. Например, мать может беспокоиться, если ребенок не доедает положенные граммы молока или что бутылочки недостаточно стерильны. Подобное поведение характерно для очень хороших, суперответственных мам, старающихся соблюсти все нормы и правила, которые они узнают из книг или от врачей. Нередко мама испытывает повышенную тревожность, если ребенок имеет физиологические особенности развития или после трудной беременности, родов.

Депрессивность матери тоже, как правило, вызвана объективными причинами. Если не принимать во внимание чисто медицинские аспекты и не обсуждать послеродовую депрессию, то наиболее частой причиной снижения настроения женщины можно назвать обыкновенную усталость от недосыпания, от необходимости оказывать постоянное внимание ребенку в случае, если уход за ним осуществляет она одна. Но возможны и другие причины, связанные с взаимоотношениями с супругом.

Появление ребенка – серьезное испытание на прочность супружеских взаимоотношений. Если до родов основное внимание партнеров уделялось друг другу, то теперь значительная его часть направляется на ребенка. Если к тому же молодые родители или один из них не успели насладиться своей независимостью от собственных родителей, то ребенок заставляет их почувствовать, что их зависимость продолжается. Это может привести к активному желанию освободиться от такой зависимости, перекладыванию партнерами друг на друга обязанностей по уходу за ребенком, к конфликтам по данному поводу или же стремлению получить право свободно распоряжаться своим временем, проводить его без семьи.

Возможна и еще одна ситуация. Например, отец по каким-либо причинам испытывал дефицит материнской любви в детстве (скажем, в семье было много детей или мать была эмоционально холодна). Для такого отца уход жены за младенцем представляет собой травматическое повторение потери любви в детстве, и тогда жена становится объектом его агрессивности – не всегда осознанной, – которая когда-то была направлена на мать. Или, наоборот, он начнет проявлять подчеркнуто детское поведение, требовать от жены повышенного внимания, которое чисто физически она оказать ему не сможет.

Понятно, что появление сложностей во взаимоотношениях с супругом, вероятнее всего, приведет к снижению настроения матери, а серьезные проблемы, в свою очередь, к депрессии.

3. Тревожно-избегающая привязанность

Тревожно-избегающая привязанность является следствием прямого дефицита общения ребенка с матерью. Например, мать мало времени проводит с ребенком, если, скажем, учится, работает или вынуждена обслуживать большую семью. Ее сил хватает только на организацию необходимого ухода за ребенком, но недостает на общение, получение удовольствия от взаимодействия с ним. В подобном случае ребенок испытывает сильный эмоциональный голод, а со временем перестает хотеть общаться с другими.

Возникает вопрос: если в отсутствие мамы уход за ребенком осуществляет кто-то из близких или няня, можно ли избежать формирования у ребенка тревожно-избегающей привязанности? Да, если этот человек сможет проявлять к ребенку достаточную нежность; если он будет сам испытывать радость от общения с ребенком, удовольствие от телесного контакта; если он будет восхищаться проявлениями ребенка и достаточно много будет его ласкать. Однако чаще другой член семьи или няня по вполне понятным причинам акцентирует внимание только на уходе, и общение его с ребенком является лишенным проявлений любви, нежности, что так необходимо ребенку.

Привязанность к матери вносит существенный вклад в формирование важнейшего **новообразования младенчества – доверия к окружающему миру**, т.е. ожидания от окружающих в целом позитивного отношения, поддержки. *Предпосылкой формирования у ребенка доверия к миру является надежная привязанность.* Тревожно-требующая и тревожно-избегающая формы привязанности приводят к развитию у ребенка недоверия к миру, ожидания опасности, агрессии. Доверие-недоверие к миру, так же как и привязанность к матери, являются стойкими личностными новообразованиями. По мнению многих специалистов, они сохраняются у человека на протяжении всей жизни и влияют на его способности взаимодействия как в семье, так и вне ее.

Какое значение для развития человека имеет надежная (безопасная) привязанность ребенка к родителям?

Безопасная привязанность ребенка к родителям дает малышу необходимый фундамент для проявления своей свободы, для возможности познавать мир и самого себя. Она является своего рода коконом, в котором происходит развитие ребенка. Мир малыша наполнен эмоциональным общением, благодаря которому ребенок понимает, что он нужен, принимаем, подтверждающие это тактиль-

ные ощущения,- все это способствует наполнением безусловной любовью по всем каналам восприятия. Родители для малыша - это боги. Важно сформировать уверенность у ребенка в том, что родители – всемогущие и, вместе с тем, ограничивающие от опасности, любящие и безусловно принимающие. Именно безусловная любовь родителей будет для ребенка защитным панцирем на всю оставшуюся жизнь.

Большое значение имеют ограничения – стенки кокона. Осознание ребенком существования запретов, которые были выставлены любящими родителями, становится предпосылкой развития волевой сферы человека.

В дальнейшем, когда ребенок более самостоятельно познает мир, доверие к миру избавляет его от лишних страхов и тревог, мешающих развитию познавательных и волевых процессов, делает его более внимательным с себе и явлениям окружающего мира. Ведь он знает, что ему помогут в случае необходимости. Надежная привязанность дает основу для формирования ответственности человека за свой выбор, что важно для духовного развития на любом возрастном этапе.

4.2 Психосоциальное развитие в младенчестве

Уже в младенчестве у ребёнка начинает формироваться такая важная предпосылка умения заботиться как эмоциональное заражение, то есть перенос ребенком эмоционального состояния окружающих на самого себя. Первоначально это проявляется после 2 месяцев как ответная реакция ребенка на ласковое воздействие взрослого, когда ребенок также начинает ему улыбаться, гулить – говорить «га, ги, гу, агу», активно стучать ножками и двигать ручками. По сути, это эмоциональное заражение позитивными чувствами. Конечно, ребенок этого возраста радостно реагирует не только на любящего взрослого. Но позитивный взрослый вызывает у него особый восторг.

Очень явно эмоциональное заражение ребенок демонстрирует чуть позже – после 3-4 месяцев, когда взрослый подбрасывает его, смеясь при этом, целует в разные части тельца и хохочет. Ребенок тоже начинает заливаться смехом.

Способность к эмоциональному заражению негативными состояниями появляется позже и становится заметным в возрасте 6-7 месяцев, когда ребенок по-разному начинает реагировать на воздействие разных взрослых. Более ярко радуется контакту со знакомыми людьми, ухаживающими за ним, улыбается, дергает ножками, лепечет. А к чужим испытывает осторожность, иногда страх.

Однако если присмотреться, то на незнакомых взрослых ребенок реагирует по-разному. Кому-то после недолгого изучения довольно быстро начинает улыбаться, лепетать. А с кем-то, несмотря на самые ласковые с их стороны «заигрывания» – улыбки, ласковые слова – сохраняет полное молчание, настороженный изучающий взгляд, двигательное торможение. Если этот человек возьмет его на руки, ребенок почти полностью прекратит интерес к окружающим предметам, сосредоточит на нем свое настороженное внимание. Почему так происходит? Оказывается, ребенок быстро *«считывает» внутреннее состояние*, казалось бы, незнакомых ему взрослых. Спокойным и радостным он начи-

нает доверять почти так же, как и матери, вести себя с ними спокойно – вступать с ними в контакт, продолжать изучение окружающих предметов. С тревожными взрослыми он «замирает», как бы внешне радостно они себя не вели, сам начинает проявлять тревожное поведение.

Получается, что к *полугоду ребенок учится чувствовать глубинное внутреннее состояние окружающих*. Нет необходимости обсуждать важность этого умения в последующей жизни.

В 10-11 месяцев становится заметным другое важно приобретение малыша – стремление приласкаться к маме, бабушке или другому родному человеку. Это важная предпосылка необходимого каждому человеку умения приласкаться другого. Понятно, что ребенок ласкается, сам получая от этого удовольствие. Выглядит это обычно очень умильно – ребенок прикладывает к взрослому свою головку, прижимается тельцем.

Интересно, что ласковые дети довольно бережно изучают интересующие их части тела других людей – глаза, ресницы, грудь. Аккуратно прикасаются к ним, не делая взрослому больно. Другие же – могут, конечно же, не нарочно, исследуя мелкие части тела взрослого, как и другие небольшие предметы, совершать неприятные действия.

Условия формирования у ребенка социальных эмоций

В качестве важнейшего условия для формирования как **эмоционального заражения**, так и **стремления ласкаться** к взрослому можно назвать ***восприимчивость и отзывчивость матери к сигналам ребенка***. С 3-4 месяцев эмоциональные сигналы ребенка, в особенности плач, начинают направляться на людей, осуществляющих уход за ним. Ребенок по-разному плачет, если хочет кушать или спать, либо просит эмоционального контакта. Позже, примерно к 6-7 месяцам, такого рода сигналы еще более дифференцируются. К примеру, ребенок звуками показывает взрослому, какая еда ему нравится, а какая нет; по его взгляду становится заметно, если он хочет спать или устал. Если мать (другой ухаживающий за ним человек) замечает эти сигналы, реагирует на них, то ребенок привыкает находиться с ней в близком эмоциональном контакте, учится чувствовать ее состояние, а затем переносит свое умение на других людей.

Весьма существенна реакция матери не только на негативные, но и на позитивные сигналы ребенка. Если ребенок улыбается матери, очень важно улыбнуться ему в ответ, заметить, что он есть, показать, что его любят. Например, когда мать входит в комнату и ребенок улыбнется ей, увидеть его, улыбнуться, иногда «гугукнуть». Или же, если мать в комнате и занимается своими делами, периодически стоит подходить к ребенку и «гугукать», целовать его. Ведь слишком много внимания и ласки не бывает, если мать действительно понимает потребности ребенка и отходит от него, когда чувствует, что ребенок «наобщался» и ему интересно уже что-то другое. Например, немного поговорив с ребенком, можно слегка отвернуться, а потом посмотреть, занялся ли он своими делами либо продолжает смотреть на мать и искать ее взгляд.

Если мать по каким-то причинам редко бывает дома, нужно последить за тем, не начинает ли ребенок меньше, чем раньше, улыбаться ей или быстрее от-

влекаться от общения с ней, и тогда нужно восстановить качество контакта. К примеру, больше носить ребенка на руках, смешить его.

Если же мама редко отзывается на сигналы ребенка, то и он начинает проявлять по отношению к ней меньше эмоций. Кроме того, он перестает чувствовать внутреннее состояние окружающих, и тогда в будущем у него могут возникнуть трудности в общении.

Следовательно, если взрослые хотят, чтобы у ребенка появилась способность чувствовать эмоциональное состояние окружающих его людей, необходимо, чтобы в младенчестве у него сформировалось *эмоциональное заражение*. Для этого стоит обратить внимание на то, понимают ли взрослые сигналы ребенка, правильно ли отзываются на них.

Выводы об особенностях эмоционального развития младенца:

- врожденная способность ребенка к эмоциональной жизни проявляется сразу после рождения в форме негативных переживаний;
- любовь и забота взрослых становятся источником появления положительных переживаний ребенка, связанных с благополучием ее организма и с удовлетворением потребности в общении;
- при овладении ребенком хватанием манипулирования предметами начинает вызывать как положительные, так и отрицательные эмоции в зависимости от их результатов;
- к концу первого года реакция на новые раздражители сопровождается удивлением – первой интеллектуальной эмоцией;
- ребенок заражается эмоциями близких людей, на основе чего возникают первые проявления симпатии, сочувствия.

4.3 Развитие мышления и речи в младенческом возрасте

В этом возрасте происходит **развитие мышления** младенца. Пока это *наглядно-действенное мышление*, которое выражается в манипулятивных движениях рук и формировании операционных структур. Как правило, чем дольше ребенок рассматривает игрушку, чем больше разных качеств он в ней открывает, тем выше его интеллектуальный уровень.

Развивается речь. До одного месяца отмечается пассивная речь: ребенок просто слушает и различает звуки. В возрасте около одного месяца он начинает произносить простые звуки. К концу первого – началу второго месяца жизни у ребенка появляется особое внимание к речи, называемое слуховым сосредоточением. Затем, в 2-4 месяца, возникает гукание, а в 4-6 месяцев – гуление, повторение простых слогов. В 4 месяца младенец различает речь взрослых по интонации, что свидетельствует об умении пользоваться речью как средством эмоциональной коммуникации. С 6 месяцев отмечается лепет, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные в основном с действиями ребенка. Также он ориентируется на эмоциональный тон, характер высказывания и ритмику. В 9-10 месяцев младенец произносит первые слова. К концу первого года жизни он понимает 10–20 слов, произносимых взрослыми.

Л. С. Выготский назвал речь младенца **автономной**, так как она сильно отличается от речи взрослого человека, хотя по своему звучанию иногда напоминает «взрослые» слова.

В процессе усвоения общественного опыта отдельные рефлекторные механизмы объединяются в сложные системы – **функциональные органы мозга**. Каждая такая система работает как единое целое, выполняет новую функцию, которая отличается от функций составляющих ее звеньев: обеспечивает речевой слух, музыкальный слух, логическое мышление и другие свойственные человеку психические качества.

С появлением первых слов начинается новый этап в психическом развитии ребенка. Между младенческим возрастом (0-1 год) и ранним детством (1-3 года) существует переходный период, который называется «кризис 1 года».

4.4 Психологические новообразования младенческого периода. Кризис одного года

Новообразованиями младенчества являются элементарные формы восприятия и мышления, первые самостоятельные шаги, слова, активная потребность в познании окружающего мира.

Самые главные приобретения – ходьба и первые слова. В конце первого года происходит раздробление эмоциональной общности с родным взрослым и перестройка социальной ситуации развития. Появление первых слов, имеющих характер указательного жеста, понятных только близким (но понятных), представляет новый прогрессивный способ общения со взрослым. По мнению Л. И. Божович, к числу *важнейших новообразований младенчества* относится появление так называемых **мотивирующих представлений**. Это всплывающие в памяти ребенка аффективно заряженные образы предметов, на которых «кристаллизовались» его потребности. Возникновение мотивирующих потребностей превращает ребенка в субъект действия.

Увеличение двигательных возможностей (сначала ползание, затем ходьба) приводит к возрастанию доступности многих вещей, часто небезопасных для ребенка. Со стороны родителей вынужденно возникает запрет. Регулярно сталкиваясь с противодействием взрослого в реализации некоторых своих устремлений, ребенок начинает понимать, что его желания не всегда совпадают с желаниями и чувствами другого человека. Из спокойного и уступчивого ребенок превращается в невероятно активного, своевольного, пытающегося добиться выполнения своего желания. *Поведенческим симптомом наступления кризиса одного года* Л. С. Выготский считал появление особых **аффективных состояний**, протекающих по типу эмоционального взрыва. Ребенок требует желаемого и наталкивается на сопротивление взрослых, он разочарован, заливается слезами, бросается на пол. Ребенок обнаруживает собственное желание, становится его субъектом; появляется Я желающий.

Условием разрешения кризиса является весьма жесткое разделение взрослым пространства на разрешенное и запрещаемое. При ярких аффективных вспышках необходимо отвлечение, переход к другим привлекательным

предметам, организация первых элементарных занятий с ребенком. Если отвлечь ребенка не удалось, запрет все равно не стоит отменять, иначе могут закрепиться разнообразные поведенческие формы (плач, крик, агрессия и т.д), провоцирующие родителей предоставить требуемое.

Кроме того, кризис характеризуется общим *регрессом деятельности* ребенка, как бы обратным развитием. При этом наблюдаются различные *нарушения*: нарушение биоритма (например, соотношения сна – бодрствования); нарушение удовлетворения витальных потребностей (чувства голода); эмоциональные аномалии (плаксивость, обидчивость).

Понимающие родители стараются направить активность стремящегося к независимости ребенка в нужное русло. Забота о максимальной безопасности малыша не должна привести к бесконечным ограничениям и слову «нельзя». Пространство дома должно быть четко разделено на разрешенное и запрещенное. Когда это возможно, запреты нужно заменить более гибким поведением: провести ревизию дома на предмет его «доброжелательности» к ребенку; быть готовым предложить выбор, привлекательную замену опасному предмету; научить малыша правильно обращаться с вещами.

Вопросы для самостоятельной работы студентов

1. Что является границей между периодом новорожденности и младенчеством?
2. Назовите типы привязанности и их критерии.
3. Составьте рекомендации родителям для формирования безопасной привязанности у ребенка.
4. До 1 года ребенок, как правило, не разговаривает. Нужно ли разговаривать с ребенком до полугода, если он все равно не понимает, о чем речь?
5. Какую роль играет эмоциональное заражение? Формированию какого качества оно способствует?
6. Почему дети старше полугода по-разному относятся к различным людям?
7. Назовите вид мышления, развивающийся в младенчестве.
8. Расскажите о симптомах кризиса одного года.
9. Сформулируйте краткие рекомендации взрослым, которые находятся рядом с ребенком, переживающим кризис одного года.

Рекомендуемая литература

1. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология : учебник / Л.Ф. Обухова.– М. : Юрайт, 2013 .– 460 с.
2. Складорова, Т.В. Возрастная педагогика и психология : учебное пособие для студентов педагогических вузов и духовных семинарий / Т.В. Складорова, О.Л. Янушкявичене. – М. : Издательский дом «Покров», 2004. – 54 с.
3. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология : учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова; под ред. О.В. Хухлаевой.– М. : Юрайт, 2013 .– 367 с.

ТЕМА 5 РАННЕЕ ДЕТСТВО

К раннему детству относят период с одного года до трех лет, т.е. начинается одним кризисом и заканчивается другим. Границы эти условные, так как симптомы кризиса трех лет могут начать проявляться у разных детей по-разному – начиная с 2-2,5 лет вплоть до 4-5 лет. Важно помнить, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), развиваются по тем же законам возрастной психологии, только сроки появления кризисов у них смещаются на более позднее время.

5.1 Основные новообразования раннего детства и оптимальные условия их формирования

Свои **возможности и собственные качества** личности ребенок начинает более или менее **осознавать** примерно с полутора лет. Двухлетние дети умеют уже подчинять поведение других людей своим требованиям, осознают свои возможности в оказании влияния на них, демонстрируя при этом определенные волевые качества. На втором году жизни малыш начинает употреблять местоимения «мне», по-видимому, осознавая различие между собой и окружающими людьми. К трем годам у детей появляется представление о мышлении как о процессе, происходящем в их голове и скрытом от окружающих людей. На третьем году жизни, выполняя какое-либо действие, ребенок описывает его, причем чаще то, что делает сам, а не другие люди.

С появлением самосознания постепенно развивается способность ребенка к эмпатии – пониманию эмоционального состояния другого человека. После полутора лет от рождения у детей можно наблюдать явное стремление утешить расстроенного человека, обнять, поцеловать его, дать ему игрушку или что-либо вкусное. Психологическое состояние другого человека способны понять уже двухлетние дети. Важным примером поведения для детей служат его родители. *Если ребенку родители сочувствовали, жалели, утешали его в соответствующем случае, то и сам ребенок может в будущем проявлять данные качества.*

В период **от полутора до двух лет** детьми начинают **усваиваться нормы поведения**, например, необходимость быть аккуратным, сдерживать свою агрессию, быть послушным и т. п. При соответствии собственного поведения заданной извне норме дети испытывают удовлетворение, а при несоответствии – огорчаются. Примерно к концу второго года жизни многие дети явно переживают, если им почему-то не удастся выполнить какое-либо требование или просьбу взрослого.

При переходе **со второго на третий год жизни** открывается возможность для формирования у ребенка **потребности в достижении успехов**. Первым проявлением этой потребности у детей является *приписывание ребенком своих успехов и неудач каким-либо объективным или субъективным обстоятельствам*, например прилагаемым усилиям. Другой признак наличия этой потребности – *характер объяснения ребенком успехов и неудач других людей*. Для того чтобы подняться на эту ступень мотивационно-личностного развития, ребенок

должен уметь объяснить свои успехи ссылками на собственные психологические качества и способности. У него для этого должна сложиться определенная самооценка.

Еще один показатель развития мотивации достижения успехов у детей представляет собой *способность ребенка различать задания разной степени трудности и осознавать меру развития собственных умений, необходимых для выполнения этих заданий*. Наконец, четвертый показатель, обычно свидетельствующий уже о достаточно высокой развитости у ребенка когнитивной сферы, сориентированной на достижение успехов, представляет собой *умение различать способности и прилагаемые усилия*. Это означает, что ребенок становится готовым к анализу причин своих успехов и неудач, способным более или менее произвольно управлять деятельностью, направленной на достижение успехов и избегание неудач.

Примерно с **полуторагодовалого возраста** некоторые дети во время игры прекращают свою деятельность и смотрят на свое произведение, как бы *оценивая его со стороны*. К двум годам это делают уже практически все дети. Данный факт можно рассматривать как признак того, что дети этого возраста **способны уже выделять и оценивать результат своей деятельности**. Почти одновременно с этим в лексиконе ребенка появляется фраза «Я – сам». Эта фраза не только говорит о том, что ребенок выделяет себя, но и о том, что свое произведение он уже рассматривает как результат собственной деятельности. Однако вплоть до четырехлетнего возраста многие дети еще не очень настойчивы в своем желании сделать что-либо самостоятельно и нередко уступают давлению взрослых.

Одной из *задач раннего детства* является формирование способности выходить из непосредственного контакта, сохраняя при этом отношения, основанные на любви и заботе, т.е. **формирование самостоятельности**.

Научившись ходить, ребенок отдаляется от матери. И в этом кроется внутренний конфликт: стремиться к самостоятельности и бояться разлуки с матерью? Мама тоже меняется в это время, появляется «другая» – дисциплинирующая, наказывающая, в любви которой ребенок уже не уверен. Хотя остается и прежняя – любящая, ласкающая, нежная.

Ребенок еще не понимает, зачем нужны нормы и правила. Именно поэтому он начинает протестовать против них, устраивать истерики, отстаивая свое младенческое всемогущество.

Помимо самостоятельности ранний возраст очень важен в плане **формирования активности ребенка**. Особенность этого времени такова, что активность одновременно получает и сильный импульс, и тормоз в свое развитии. Действительно, с одной стороны, когда ребенок начинает ходить, залезать повсюду, увеличивается его активность. С другой стороны, его активность получает первые серьезные ограничения. «Нельзя» – говорят родители ребенку, который не понимает, почему то, что доставляет ему удовольствие, например, вываливание одежды из шкафов, не вызывает восторга у родителей.

Важно, чтобы к правилам ребенка приучали постепенно, а свободная активность могла проявляться в тех действиях, которые обычно запрещают, но

они интересны и безопасны. Например, ходить по лужам в резиновых сапогах или босиком в теплый летний день, валяться в сугробах, бросать камушки в озеро или тазик с водой на дачной веранде. Активность проявляется не только в познании окружающего мира, но и в желании проявить свою самостоятельность.

При приучении ребенка к опрятности в раннем детстве, происходит ограничение его активности. Именно тогда появляется **агрессивная активность**, которая имеет важное значение в развитии уверенности малыша. Ребенок, ударяя взрослого, чаще маму, не хочет причинить ущерб окружающим, а пробует силу своего «Я», возможность влияния на окружающую действительность. Ребенок не может созидать, но желание преобразовать мир у него уже появилось. Поэтому он разрушает все, что можно. Именно поэтому в предметную деятельность включают игры, где надо порвать газеты, сломать куличики из песка или башенку из кубиков которые сделали взрослые. Конечно же, вводятся ограничения – можно ломать снеговика, которого сделал папа, а не соседский мальчик. Т.е. *задача взрослых – определить разумные рамки разрушительной деятельности и агрессивности малыша, с позволением почувствовать собственные силу и уверенность.*

5.2 Психосоциальное развитие в раннем детстве

Социальная ситуация развития в раннем возрасте такова: «РЕБЕНОК – ПРЕДМЕТ – ВЗРОСЛЫЙ». В этом возрасте ребенок целиком поглощен предметом. К.Левин даже говорил о фетишизации предмета в раннем детстве. Это проявляется, например, как ребенок возит за собой машину – он все время смотрит на этот предмет.

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого содержит в себе противоречие. В этой ситуации способ действия с предметом, образец действия принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять индивидуальное действие. Это противоречие решается в новом типе деятельности, который рождается в период раннего возраста. Это предметная деятельность, направленная на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами.

Главное звено обучения – образец действия, который дает ребенку взрослый. В овладении предметными действиями наряду с орудиями большую роль играют игрушки. Игрушка – это предмет, моделирующий какой-либо предмет взрослого мира. По отношению к игрушкам нет какой-либо жесткой логики их употребления.

Общение в этом возрасте становится формой организации предметной деятельности. Оно перестает быть деятельностью в собственном смысле слова, так как мотив перемещается от взрослого на общественный предмет. Общение выступает здесь как средство осуществления предметной деятельности, как орудие для овладения общественными способами употребления предметов. Несмотря на то, что общение перестает быть ведущей деятельностью в раннем возрасте, оно продолжает развиваться чрезвычайно интенсивно и становится

речевым. Общение, связанное с предметными действиями, не может быть только эмоциональным. Оно должно стать опосредованным словом, имеющим предметную отнесенность.

Характеристики полноценного общения ребенка раннего возраста со взрослыми:

- инициативность по отношению к старшему, стремление привлечь его внимание к своим действиям;
- предпочтение предметного сотрудничества со взрослым, настойчивое требование от взрослого соучастия в своих делах;
- доверчивость, открытость и эмоциональность отношения к взрослому, проявление к нему своей любви и охотный отклик на ласку;
- чувствительность к отношению взрослого, к его оценке и перестраивание своего поведения в зависимости от поведения взрослого, тонкое различение похвалы и порицания;
- активное использование речи во взаимодействии.

5.3 Развитие познавательных процессов в раннем детстве

Речь имеет чрезвычайно существенное значение для развития восприятия. Без языка, например, выделение фигуры из фона было бы задержано. В предметной деятельности происходит развитие **восприятия**. Никакое развитие предметных действий невозможно без ориентации на отдельные признаки предмета. Важно выделение в предмете свойств, которые ориентируют предметные действия. Происходит выделение пространственных отношений между предметами, что также важно для осуществления предметных действий.

Итак, что же главное в развитии ребенка раннего возраста? Все основные **новообразования** связаны с развитием основного типа деятельности: **развитие восприятия, интеллекта, речи**. Благодаря отделению действия от предмета происходит сравнение своего действия с действием взрослого человека (ребенок называет себя другими именами). Как только ребенок увидел себя в другом, он увидел себя самого – и появился феномен «Я сам». Его возникновение приводит к полному распаду прежней социальной ситуации, что проявляется в кризисе трех лет. Он рассматривается в русле становления самостоятельности ребенка.

Ранний возраст считается *сензитивным* для развития активной и пассивной речи. С этого времени речевое развитие ребенка вплетается в познавательное. Отклонения в речевом развитии негативно сказываются на развитии мышления.

Современной **проблемой** стало обилие гаджетов в пространстве маленького ребенка. Многие родители считают, что образовательные телепередачи и компьютерные игры развивают детей, а научные исследования говорят об обратном. Просмотр телепередач, начиная с младенчества, коррелирует с плохим языковым развитием. Американские младенцы от 7 месяцев до 1,5 года, которые проводят больше времени перед экраном, знают меньше слов. Два часа перед телевизором в возрасте до одного года ассоциируют с шестикратным увеличением риска задержки языкового развития у тайландских детей. Даже фо-

ном включенный телевизор приводит к ухудшению когнитивных способностей и нормального развития внимания. Таким образом, делают вывод американские нейробиологи **Сандра Амоут** и **Сэм Вонг**, до 2 лет электронные развлечения приносят только ущерб детскому мозгу. Пресыщение гаджетами в течение дня и, особенно, перед сном, отрицательно влияет на качество сна и состояние здоровья в целом.

В раннем детстве мозг ребенка оптимизирован для обучения именно в процессе общения. Популярное в настоящее время раннее обучение, основанное на визуальном восприятии информации, приносит больше негативных последствий ребенку до трех лет. *Ведущей для данного возраста деятельностью является предметно-манипулятивная.* Именно сенсорный опыт, по мнению С. Амоут и С. Вонг, имеет важное значение для развития мозга, особенно для роста и реорганизации синаптических связей, интенсивно происходящих в эпоху раннего детства. Не зря говорят, что у ребенка «мозг на кончиках пальцев». Образно говоря, можно сравнить мозг ребенка раннего возраста с незастывшим цементом, в котором, благодаря различным манипуляциям с предметами «формируются» извилины. К трем годам «цемент» застывает. От того, как ребенок поработал руками до трех лет будет зависеть развитие его мышления и речи в дальнейшем. Поэтому развивающими играми для раннего детства являются те, в которых ребенок не просто зрительно воспринимает действия другого человека или картинку, а действует САМ. Рисование (начиная с пальчикового), лепка, игры с песком различного вида, конструирование, сортеры, пазлы, кубики и другие игры, связанные с предметной деятельностью способствуют тому, что с середины раннего детства у ребенка развивается на базе наглядно-действенного мышления следующий вид – **наглядно-образное мышление**, которое будет ведущим вплоть до 6-7-летнего возраста.

Таким образом, одним из наиболее важных новообразований периода можно назвать **активное мысленное конструирование**, действия с предметами-заместителями, соотносящиеся действия, т.е. действия с орудиями труда, принятыми в культуре.

5.4 Кризис трех лет

Кризис 3-х лет – по Д. Б. Эльконину – это кризис социальных отношений. Здесь есть и позитивное начало – у ребенка появляются связанные с кризисом новообразования – это обособление себя от окружающих и одновременно успехи в общении, выделение своего «Я».

Таким образом, кризис связан со **становлением самосознания ребенка**. В этом проявляется потребность в реализации и утверждении собственного «Я». Возникающие в речи ребенка слова «хочу», «не хочу», «Я» наполняются реальным содержанием, становятся осмысленными. Возникает особая форма личного сознания, внешне проявляющаяся в знаменитой формуле «Я сам». Феномен «Я сам» знаменует психологическое отделение ребенка от взрослого и распад прежней ситуации социального развития. Две взаимосвязанные тенден-

ции развития реализуются в кризисный период – тенденция к эмансипации и тенденция к волевой форме поведения.

Симптомами кризиса трех лет Л. С. Выготский назвал следующее «семизвездие».

1. *Негативизм* – такое проявление в поведении ребёнка, когда он не хочет чего-нибудь сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т.е. реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых.

2. *Упрямство* – это реакция ребёнка, когда он настаивает на своём требовании не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он это потребовал.

3. *Строптивость* – реакция ребёнка, направленная против установленных для него норм воспитания, против образа жизни (например, отказывается ложиться спать).

4. *Своеволие (своенравие)* – тенденция ребёнка к самостоятельности, когда он хочет всё сделать сам.

5. *Протест* – бунт, когда всё поведение ребёнка начинает носить протестующий характер.

6. *Симптом обесценивания взрослого* – ребёнок ругается, употребляет известные ему бранные слова, плюётся, топает ногами и т.п. Характерен отказ от ранее привлекательных игрушек, еды.

7. *Стремление к деспотизму* – желание проявить деспотическую власть по отношению к окружающим, особенно к матери. Чаще проявляется в семье с единственным ребёнком.

Причины проявления симптомов могут быть разными: взрослый не перестроил своё отношение к ребёнку; отсутствует организация делового сотрудничества; демонстрация превосходства взрослого над ребёнком («Ты ещё мал»).

Основная задача данного кризиса – научить ребенка говорить «нет» в тех ситуациях, когда это необходимо.

Итак, в раннем детстве ребенок *учится ограничивать свою активность*, прежде всего, в области опрятности и проявлениях агрессивности, и, одновременно, расширяет сферу ее применения. У ребенка *должна сформироваться гармония между свободой проявления активности и умением ее сдерживать*.

В наблюдениях К.Н. Поливановой девочка в возрасте 2 лет 5 месяцев впервые демонстрирует негативистические тенденции. На предложение идти гулять ребенок вопреки обыкновению отвечает: «Не хочу гулять», т.е. совершает своего рода действие «не хочу», «не действие». Особенность этого нового вида действий в том, что они делятся независимо от поведения взрослых; ребенок в любом случае остается недоволен.

Негативизм в поведении связан с внешне немотивированными требованиями самостоятельности. Часто проявляется в отказе от действия, даже начатого по собственному желанию. Поведение характеризуется действием по собственному произволу (в противоположность произвольному действию). Родители (а в редких случаях аналогичного поведения в детском саду - воспитатели) четко выделяют ситуации, в которых необходимо твердо и спокойно настоять на запрете, не реагировать на провоцирующее поведение ребенка. Ребенок

нуждается в эмоциональном принятии, ласке. Очень полезны для него совместные игры: предложите ему простейшие сюжеты, покажите, как действовать с игрушками. Можно предоставить малышу возможность играть самостоятельно (пусть поначалу 1-2 минуты).

В целом кризис трех лет объективно завершается с возникновением у ребенка полноценной игры. Для этого необходим перевод личного действия в игровой план. В течение кризиса выделяются две линии: *линия становления личного действия* и *линия возникновения игры*. Первая линия оформляется в столкновении намерения ребенка и запрета, вторая возникает в совместных со взрослым игровых действиях. Соответственно строится и поведение взрослого. Как правило, протестное поведение адресовано близкому взрослому (родителю), а с начала игры могут возникать и с родителями, и в детском саду.

Поведенческий комплекс «гордость за достижения» выражает новообразование кризиса трех лет. Он состоит в том, что для детей трехлетнего возраста становятся значимыми достижение (результат, успех в деятельности) и признание (оценка взрослого). Интериоризация отношения других к себе закладывает основы «системы Я», включающей начальную самооценку и «стремление быть хорошим». *При относительно демократичной системе отношений взрослого и ребенка критический период протекает приглушеннее.* Но и в этих случаях дети иногда сами ищут повод противопоставить себя взрослому, так как им это «внутренне необходимо». Ситуации, в которых необходимо настоять на запрете, существуют, и родители, несмотря на негативные реакции и провокации ребенка, должны их обозначить. У детей начинает формироваться воля, автономия (независимость, самостоятельность), они перестают нуждаться в опеке со стороны взрослых и стремятся сами делать выбор. Ребенок познает различие между «хочу» и «должен». Если кризис протекает вяло, это может свидетельствовать о задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности. Отмечается, что дети, не имевшие проблем с поведением в трехлетнем возрасте, став взрослыми, часто характеризуются как безвольные и безынициативные. Чувства стыда и неуверенности вместо автономии возникают у детей тогда, когда родители ограничивают проявления независимости ребенка, наказывают или высмеивают всякие попытки самостоятельности.

Поэтому особенно важно в этот промежуток времени не только создавать условия для самостоятельности, инициативы детей, но и определять эти условия рамками социальных норм нравственности и морали. Важно приучить детей получать удовольствие приемлемыми способами, а в процессе приучения использовать как поощрение (для закрепления положительного действия), так и наказание (при плохих поступках), которых должно быть меньше по количеству, чем поощрений. Психотерапевт **В. И. Гарбузов** подчеркивал, что **правильное наказание должно вызывать у ребенка раскаяние, но не обиду.** Поэтому очень важно взрослым обосновывать свои требования, объяснять, что именно они ждут от ребенка, развивая, тем самым предвидение последствий твоих поступков.

Желая сохранить здоровой психику ребенка, важно учить его сразу приемлемым способам поведения, конструктивным способам разрешения кон-

фликтов, учитывать желания других людей, прислушиваться к потребностям родителей, друзей.

Сохранить психическое здоровье ребенка и избавить его от многих капризов (которые, согласно психодинамическим теориям личности, являются сигналом того, что какие-то желания ребенка не удовлетворены) можно с помощью простых правил.

1. *Исключить физиологические причины нарушений поведения.* Наблюдение у психиатра и невролога, в данном случае, необходимы. Например, многие дети с ОВЗ быстро устают от большого количества людей. Поэтому прибывание в течение всего дня в обычной группе детского сада их очень сильно утомляет, отчего они становятся капризными и даже агрессивными. Специальные группы детского сада, в которых не более 12 детей, коррекционные занятия в них способствуют тому, что к школьному возрасту многие проблемы могут быть решены.

2. *Учить говорить ребенка о своих чувствах и желаниях.* Это не только расширит словарный запас ребенка, но и будет способствовать развитию его эмоционального интеллекта.

3. *Определить причину капризов ребенка.* Глобально, это могут быть гиперопека, нехватка внимания и ласки, конкуренция, привычка быть в центре внимания. Ситуативно, это нарушение режима дня, перевозбуждение от долгого просмотра телевизора, нахождения длительного времени в шумном помещении или среди большого количества людей.

4. *Выбрать для себя алгоритм реагирования, в котором будет указание не на то, что делать нельзя, а как надо поступить.* Предъявляя ребенку разумные требования, нужно следить за их исполнением. В данном случае важна систематичность и единство требований всех взрослых, которые окружают ребенка (родители, бабушки, дедушки, няни).

5. *Оценивая поведение ребенка в течение дня, старайтесь, чтобы позитивных оценок было не менее 90%, а на одно «нет» приходилось бы четыре «да»* (по мнению **Ю. Б. Гиппенрейтер**). Нужно учиться вместе с ребенком видеть больше хорошего, исправлять недостатки и радоваться полученным результатам. Сравнить ребенка можно только с собой, с тем, что он сумел сделать. Если постоянно делать ребенку замечания, он поймет, что привлечь внимание родителей можно, только что-то натворив. У робких детей сформируется чувство вины, а у настойчивых и активных может проявиться желание делать все наперекор или они перестанут обращать внимание на своих «воспитателей». Научив себя и ребенка видеть хорошее, легче уйти от ярлыков: «Ты плохой, невоспитанный, жадный т.п.», а значит, будет больше сил и желания развивать в себе хорошие качества, которые уже есть.

6. *Помнить, что главными в семье являются родители, а не ребенок.* Ребенку необходимо чувствовать свою защищенность, границы, рамки дозволенного. Кроме того, умение сдерживать свои желания, способность ждать или получать желаемое после выполнения каких-либо своих действий, способствует развитию воли ребенка. Если же любое желание ребенка удовлетворяется, все происходит по его требованию, он бессознательно начинает провоцировать

взрослого на появление каких-то рамок, за которые можно подержаться как за «стенку», чтобы почувствовать себя защищенным и не несущим ответственность за всю семью. Поэтому такие дети могут демонстрировать все негативные симптомы, характерные для кризиса трех лет, несмотря на то, что отстаивать право на свою взрослость и самостоятельность у них нет необходимости.

Вопросы для самостоятельной работы студентов

1. Укажите возраст ребенка, когда проявляется самосознание.
2. Назовите способность, связанную с появлением самосознания.
3. Каким образом в раннем детстве можно развивать у детей сочувствие и сострадание к другим людям?
4. Назовите возраст, когда дети начинают усваивать нормы поведения. В каких конкретных видах деятельности можно это делать?
5. С какого возраста у ребенка начинает формироваться потребность в достижении успехов? Что для этого могут сделать родители?
6. Что позитивного в том, что ребенок начинает проявлять агрессивность? Что нужно делать взрослым, чтобы эта агрессивность в последствии не стала проблемой ребенка во взаимодействии с окружающими людьми?
7. Расскажите о роли общения в раннем детстве?
8. Для развития каких познавательных процессов раннее детство является сенситивным периодом?
9. Объясните значение предметно-манипулятивной деятельности в развитии познавательных процессов в раннем детстве.
10. Какие новообразования раннего детства связаны с кризисом трех лет?
11. Перечислите симптомы кризиса трех лет.
12. Каким образом взрослые могут «приглушить» негативные проявления кризиса трех лет?

Рекомендуемая литература

1. Амодт, С., Вонг, С. Тайны мозга вашего ребенка / С.Амодт, С.Вонг. – М.: Эксмо, 2012. – 207 с.
2. Гарбузов, В.И. Воспитание ребенка в семье: Советы психотерапевта / В.И. Гарбузов. – СПб. : КАРО, 2015. – 296 с.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 238 с.
4. Гиппенрейтер, Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ : Астрель; Владимир : ВКТ, 2008. – 251 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология : учебник для вузов / В.С. Мухина.– М. : Академия, 1997. – 431с.
6. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 184 с.
7. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология : учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова; под ред. О.В. Хухлаевой.– М. : Юрайт, 2013 .– 367 с.

ТЕМА 6 ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО

Дошкольное детство – большой отрезок жизни ребенка, от кризиса трех лет до кризиса семи лет. Этот возраст является прямым продолжением раннего возраста в плане общей сензитивности, осуществляемой неудержимостью онтогенетического потенциала к развитию. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками.

6.1 Основные новообразования дошкольного возраста и оптимальные условия их формирования

В дошкольном возрасте у ребенка должна сформироваться гармония между проявлением свободной активности и умением следовать социальным нормам: нужно учиться существовать в обществе сверстников и взрослых.

Первоначально нормы усваиваются на речевом и образном уровне. Но, согласно теории Л. Кольберга, реальное поведение чаще определяется собственным «хочу».

Учитывая различия в физиологически обусловленной активности детей, можно рассмотреть **различные пути развития ребенка**. *Активные дети* в присутствии значимых взрослых будут вести себя так, как следует, но в их отсутствии будут нарушать нормы поведения. Более сложным является положение *менее активных детей*: впитав родительские запреты, став абсолютно послушными, они могут потерять разницу между своими желаниями и желаниями взрослых.

Поэтому слишком жесткое приучение ребенка к усвоению социальных норм сформирует у него либо двойные стандарты поведения, либо подстраивание под интересы других.

Здесь тоже возможно **два пути развития**.

1. *«Я - солнце»* – ситуация воспитания, когда окружающие люди подстраиваются под желания ребенка. А он, в свою очередь, лишается возможности приобрести опыт приспособления к нуждам других, преодоления трудных, даже конфликтных ситуаций. Волевое развитие ребенка будет ослабленным. Сложно ему будет общаться и со сверстниками, и с педагогами. Стремясь подчинить окружающих своим требованиям, ребенку сложно развивать навыки социальной адаптации.

2. *«Я должен быть совершенством»* – второй путь, на котором ребенок стремится стать таким же хорошим, как и взрослые, которых он очень любит. Если ребенок ставит себе высокую «планку», но не может ее достичь, то у него возникает чувство вины. У ребенка появляется стремление к абсолютному послушанию.

Поэтому взрослым надо *последовательно* выдвигать ребенку посильные требования, объясняя их необходимость. Осваивать социальные нормы ребенку нужно постепенно. В этом помогает **игра** – соблюдая в жизни нормы окружающего мира, в игре ребенок может преобразовывать его и созидать новое, исходя из своих желаний. В игре ребенок «примеряет» различные роли и учится

соблюдать требования, им соответствующие. Игра дает возможность преобразовывать социальные нормы и проявить способность к творчеству. Ребенок получает удовольствие не от результата, а от самого процесса игры.

В отечественной психологии подробно изучается развитие *символизма* в игре, т.е. использования предметов-заместителей, принятия ребенком ролей и правил. По мере взросления ребенка появляется способность переходить к играм в воображении, к называнию роли, а также соблюдать правила игры.

В игре дошкольника закладывается умение отстаивать свои интересы, не нарушая интересов других. Это еще называют **умением договориться**.

К умению приспособливаться относится овладение ребенком своими агрессивными импульсами, которые учащаются обычно к 4-5 годам. Здесь существуют гендерные различия: если девочки больше жалуются, обзываются, препираются, то у мальчиков более выражена физическая агрессия. К 6-7 годам агрессивные проявления ослабевают.

Умение договариваться для достижения игровых целей способствует развитию социальной привлекательности ребенка (социальности).

Развитие мотивационной сферы

Самым важным личностным механизмом, формирующимся в дошкольном возрасте, считается соподчинение мотивов. Оно появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается. Именно с этими изменениями в мотивационной сфере ребенка связывают начало становления его личности.

Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких, не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль «ограничителей». **Наиболее сильный мотив для дошкольника – поощрение, получение награды.** Более слабый – наказание (в общении с детьми это в первую очередь исключение из игры), еще слабее – собственное обещание ребенка. Требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд неисполненных заверений и клятв подкрепляет такие личностные черты, как необязательность и беспечность. Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-то действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами, хотя как раз на запрет взрослые часто возлагают большие надежды.

Условия формирования осознанного позитивного самоотношения ребенка

Исследования показывают, что в стабильном детском коллективе можно четко увидеть три группы ребят: *признаваемые, отвергаемые, пренебрегаемые.*

Ребенок, которого признают другие дети, как правило, умен, изобретателен в играх, эмоционально устойчив, надежен, готов сотрудничать и восприимчив к чувствам других. Кроме того, такой ребенок компетентен при осуществлении важных для детей видов деятельности, поскольку остальные оценивают его с точки зрения фактического вклада в то дело, игру, которую ценят сами сверстники. Другими словами он редко их обижает и умеет договориться с ребятами, как всем наиболее интересно играть.

Отвергаемые дети, напротив, чаще вступают в конфликты, настаивают на выполнении их желаний, не понимают внутренний мир сверстников, поэтому пристаю к ним, лезут в их игры. В свою очередь, сверстники чаще всего отвечают им агрессией. Очевидно, что умение договариваться у таких детей недостаточно сформировано.

Игнорируемый ребенок – тревожный, не имеющий социальных навыков, в особенности не умеющий договориться с ребятами так, чтобы учитывались и его интересы. Он готов уступать во всем, только чтобы сто принимали в игры. Некоторые даже пытаются "покупать" себе место среди ребят: приносят в детский сад конфеты, печенье, угощают лидеров. Иногда их принимают в игры на непрестижные роли. Игнорируемый ребенок – это тоже результат недостаточно сформированного умения договариваться, при этом нередко такой ребенок может прекрасно общаться со взрослыми, комфортно чувствовать себя именно в их среде.

Развитие самосознания

В дошкольном возрасте складывается **ядро уверенности в себе – самоотношение**, которое важно рассматривать не только в аспекте уверенности, но и как предпосылку психологического и физического здоровья ребенка. Эксперименты показали, что *действия, вызывающие снижение самооценки, ухудшение отношения к себе, приводят к ослаблению иммунной системы детского организма и как следствие к большей уязвимости для болезней*. Были открыты и более сложные связи, и на их основании сделано предположение, что у людей с повышением самооценки увеличивается уровень выработки серотонина – определенного биохимического элемента. Получается, что изменение самооценки имеет физиологический эффект.

Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается **центральным новообразованием дошкольного детства**.

Возникает критическое отношение к оценке взрослого и сверстника. Оценивание сверстника помогает ребенку оценивать самого себя.

Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения.

Можно выделить следующие **условия формирования осознанного позитивного самоотношения** в дошкольном детстве.

1. *Знание ребенком своих достоинств на основании словесной высокой оценки его взрослым.*

Необходимость высокой оценки ребенка взрослым присутствует во всех возрастах, что уже обсуждалось применительно к младенчеству и раннему возрасту. В этом смысле дошкольный возраст – последнее удобное время, когда еще можно поправить сделанные ранее взрослыми просчеты и сформировать ядро уверенности ребенка в себе. Однако многие дошкольники гораздо лучше осведомлены о своих недостатках, чем о своих достоинствах.

2. *Опыт побед.*

Дети интуитивно сами находят источники такого опыта. В частности, они очень любят играть со взрослыми в игры-ходилки (ребенок и взрослый по очереди бросают кубик и ходят по игровому полю, стараясь первым дойти до цели). Обычно с четырех лет такие игры находятся в центре внимания детей: они очень стремятся к победе, иногда хитрят, злятся, если проигрывают. Полезны любые соревнования, в которых ребенок может побеждать и видеть внешний эффект своих успехов. Это могут быть и познавательные задания.

Создавая опыт успеха, стоит периодически обращать внимание ребенка на задания и игры, которые ему удаются, которые он давно выучил, а не стремиться научить ребенка «раньше, больше, быстрее» за счет формирования у него неуверенности.

3. Наличие у ребенка права на ошибку.

Как ни важен для ребенка опыт побед, он должен сопровождаться и проигрышем. Ребенок должен знать, что всегда побеждать невозможно, а главное, что ошибка, проигрыш тоже могут чему-то научить. Для этого взрослым необходимо демонстрировать ребенку и свое несовершенство, вместе осваивать новые виды деятельности, например, катание на роликах, чтобы ребенок видел: родителям трудно, у них тоже сразу не все получается. Можно и нарочно разыграть собственные трудности, чтобы ребенок мог помочь взрослому.

4. Возможность дать ребенку почувствовать свою полезность семье.

Принося пользу, ребенок ощущает, что от его действий что-то зависит, что он может влиять на окружающую среду. Ценность его в собственных глазах увеличивается.

Однако не всегда есть достаточно возможностей через жизненные дела показать ребенку его нужность окружающим. В этом случае взрослые вполне могут придумывать и рассказывать ребенку сказки и истории, с героями которых он мог бы себя идентифицировать. Герой таких историй совершает подвиги, помогает взрослым и знакомым, оказывается более умелым и находчивым, чем они. Такие сказки можно использовать для детей четырех-шести лет. Понятно, что сложность сюжета зависит от возраста.

Причины ухудшения позитивного самоотношения ребенка

Формирование у ребенка неуверенности в себе можно связать с тремя ситуациями:

- 1) стремление во что бы то ни стало получить похвалу от взрослых;*
- 2) неумение преодолевать трудности;*
- 3) регулярное проявление плохого поведения.*

Действительно, нередко неустойчивое самоотношение у ребенка проявляется в стремлении получить похвалу, а как следствие, и к суперсовершенству. Такие дети обычно всегда аккуратны и послушны. Такое поведение необходимо им, чтобы получать постоянные похвалы взрослых. Неуверенному в собственной полноценности ребенку нужно постоянное подкрепление извне его значимости. Если ребенок постоянно стремится к тому, чтобы его хвалили, — это первый знак формирования у него неуверенности в себе. Зависимость от похвалы могут неосознанно сформировать сами взрослые.

Второй знак – отказ от деятельности в трудной ситуации. Не получается сразу, значит, не буду продолжать, – так действует ребенок. Иногда родители считают его ленивым, но лень не обусловлена физиологией, она всегда имеет психологическую причину. Столкнувшись с трудностью, ребенок бросает клеить, рисовать, лепить, потому что абсолютно убежден: все равно не получится так хорошо, как у них, у взрослых.

Третий знак – это ситуация, когда ребенок уже не стремится добиться успеха, чтобы получить внимание родителей. Наоборот, он ведет себя настолько ужасно с точки зрения взрослых, что они не могут этого не заметить. Они будут его ругать, наказывать, укорять, проявляя к нему негативное внимание, а ребенок потихонечку будет привыкать к тому, что его замечают только тогда, когда он «плохой». В подобной ситуации необходимо воспринять плохое поведение как информацию, послание, которое отправляет нам ребенок. Чаще всего через плохое поведение ребенок хочет получить внимание взрослых, и со временем привлечение внимания через негативные поступки становится привычным. Получается, что суть послания, которое содержится в плохом поведении: «Заметьте меня, покажите, что любите».

Как обычно реагируют родители, да нередко и педагоги, на такое привлечение внимания? Замечаниями, собственными сильными эмоциональными реакциями, закрепляющими плохое поведение ребенка. Однако главная задача взрослых в такой ситуации – *дать почувствовать ребенку, что он нужен* (погладить его по спине или голове, улыбнуться), поощрить позитивные действия ребенка, помочь ему поверить в родительскую любовь.

Так как же «правильно хвалить» ребенка?

1. Когда хвалите ребенка – *будьте умеренны*. Если ребенка хвалят слишком мало, это может быть источником формирования заниженной самооценки, а также создаст трудности в различении хорошего и плохого.

С другой стороны, если ребенка хвалят слишком много, у него вырабатывается своего рода «зависимость» от этого, постоянное ожидание похвалы, и ему необходимо всегда ощущать внимание других, чтобы чувствовать себя адекватно. А это способствует задержке развития у ребенка собственного внутреннего умения оценивать себя, а также способствует развитию неадекватно завышенной самооценки.

Разумная похвала идет рука об руку с разумными ожиданиями, которые большинство детей оправдывают.

2. *Хвалите за что-то конкретное*, а не «вообще». «Мне нравится, как аккуратно ты положила носочки в шкаф», а не «Хорошая девочка!».

3. *Хвалите усилия*, а не то, как получилось. Дети, которых хвалят за конкретное усилие сделать что-то, скорее всего, повторят его. «Спасибо, что ты так постарался соскрести пластилин со стола!» Факт, что пластилин не счищен полностью, не упоминается. Заметьте, что, если в вышеприведенную фразу вы добавили бы «но...», весь ее позитивный эффект был бы утрачен: «Спасибо, что ты соскреб пластилин со стола, но вот здесь осталось немного». Однако вы можете после похвалы ребенка за его усилия сделать паузу, а потом добавить: «В этом месте так трудно отскрести, давай попробуем это сделать вдвоем».

4. Следует *с осторожностью использовать* в похвалах слова в превосходной степени, как, например: «лучший», «самый умный», «самый симпатичный». Вполне можно обойтись и без них, чтобы не развивать в ребенке стремление к похвале. Хотя эти слова и позитивные, если их повторять часто, они начинают восприниматься ребенком как некоторое давление с вашей стороны, поскольку он пытается жить, соответствуя вашим чрезмерным ожиданиям его «совершенства».

Некоторым родителям кажется, что такие слова способствуют выработке у ребенка высокой самооценки, на самом же деле часто получается наоборот. Ребенок, которому постоянно говорят, что он самый хороший, часто *считает, что от него постоянно ожидают*, что он таким – самым хорошим – и будет... а это для каждого из нас непосильная ноша. В дальнейшем это может привести к развитию невроза.

Хвалите словами, которые ваш ребенок понимает: «помощник», «добрый», «правдивый». Например: «Мне нравится, что ты честный и признался, как была разбита ваза». Таким образом, родитель учит ребенка тому, «что такое хорошо» и «что такое плохо», давая ему возможность исправлять свои ошибки, без страха браться за новое дело, к неудачам относиться как к полезному обучающему опыту.

5. Чтобы не способствовать развитию неадекватно завышенной самооценки, важно *не сравнивать ребенка с другими детьми, а принимать именно его, со всеми его особенностями*. В то же время **поддерживать его своей верой**, что при определенных усилиях он сможет сделать то, чего до сих пор не делал.

В этом случае необходимо возвращать его к его же собственному опыту преодоления трудных ситуаций, решения жизненных проблем. «Помнишь, как прошлым летом у тебя совсем не получалось плавать, а теперь ты этому научился почти без усилий!»

6. Православные родители вполне могут обращать внимание ребенка на *духовные законы*, которые постоянно проявляются в нашей жизни. Это могут быть примеры таких ситуаций, когда сначала ребенок похвастался, превознесся над другими, но вскоре сам получил плохую оценку. Или, осудив кого-то из друзей, через какое-то время сам попал в похожую ситуацию. Таким образом, родители помогают ребенку в понимании сути христианства, воспитывают у него чувство живой веры.

Дошкольный возраст вносит важный вклад в *социализацию ребенка*: малыш учится соблюдать социальные нормы в поведении и общении со сверстниками. Через игру он развивает умение преобразовывать среду, создавать новое. Очередной виток развития получает и уверенность ребенка в себе.

6.2 Психосоциальное развитие в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте у ребенка появляются первые осознанные моральные суждения, т.е. представления о том, что такое хорошо и что такое плохо. Часть из них относится к проявлению заботы, сострадания к окружающим. Эти

представления ребенок берет из наблюдения за взрослыми, а также из книжек, мультфильмов и т.д. Постепенно дошкольник начинает понимать, что проявления заботы, соучастия поддерживаются и поощряются взрослыми, поэтому начинает показывать эти качества в своем поведении. Это не в полной мере забота о другом человеке, т.к. ориентировано поведение на похвалу взрослого, но является необходимой предпосылкой участия.

Важно, чтобы ребенок не столько проявлял заботу и внимание, сколько хотел это сделать; чтобы доброта становилась для него значимой жизненной ценностью. Уже во второй половине дошкольного детства нужно ожидать от ребенка проявления реальной доброты.

Условия формирования сочувствия и заботливости в дошкольном возрасте

1. Яркое эмоциональное общение с акцентированием внимания к чувствам.

Ребенку нужно сообщать о своем состоянии, спрашивать, что он чувствует после утреника, семейного праздника или после какой-то провинности.

2. Проявление сопереживания взрослых друг к другу и к самому ребенку.

В этом возрасте важно взрослым прощать ребенку его проступки. Когда родители говорят ребенку, что разделяют его переживания, видят, как ему стыдно, и поэтому не наказывают его, ребенок на собственном опыте чувствует проявление их соучастия.

С большей долей вероятности ребенок будет подражать тому взрослому, который ему кажется более могущественным и компетентным в интересной для него сфере. Поэтому мальчики чаще подражают папам, а девочки – мамам. Чем более теплые отношения будут между ними, тем больше вероятности того, что дети переймут модели поведения взрослых.

3. Необходимость присвоения проявлениям заботы, внимания к другому человеку статуса взрослого самостоятельного поведения.

Поэтому полезно периодически ставить ребенка в позицию взрослого.

Фундамент доброты закладывается не только в семье, но и в общении со сверстниками и во взаимодействии с игрушками. Поэтому бережное отношение к своим вещам, также делает вклад в развитие заботливости у ребенка.

Стыд и вина как предпосылки совести

В дошкольном возрасте ребенок испытывает чувство стыда не только, когда возникают ситуации, связанные с соблюдением норм опрятности, но и когда ребенок не может публично достигнуть успеха в чем-либо. Если стыд слишком силен, то дошкольник будет стараться забыть проступок, а психологические механизмы защиты, помогут ему в этом.

К переживанию стыда, в дошкольном возрасте, присоединяется чувство вины – переживание за совершение каких-либо поступков без страха негативной оценки его окружающими. В этом случае ребенок старается исправить ситуацию, поэтому появление вины становится позитивным фактором и предпосылкой совести.

В изучении механизма зарождения чувства вины популярной является психоаналитическая концепция (теория **Эрика Берна**). Подражая родителям во внешности и в поведении, дошкольники как бы накладывают образ родителей

на самих себя. У них формируется «внутренний родитель», который в отсутствии реальных «осуждает» ребенка за действия, которые родителями рассматриваются как неправильные. *Вина является логическим продолжением стыда, но только не перед другими, а перед собой.* Чувство вины позволит ребенку в будущем существовать в обществе без внешнего контроля за его поведением. Но существует два варианта нарушения в развитии вины в дошкольном возрасте: недостаток или избыток.

Как правило, ребенок **не склонен чувствовать вину за свои поступки** при наличии в семье излишне жесткого воспитания, обязательного требования выполнения норм и правил, строгого наказания за их неисполнение. Все это может осуществляться на фоне большой любви родителей к ребенку, но при уверенности, что его нужно приучать к абсолютному порядку. Ребенок привыкает проявлять требуемое поведение только при наличии внешнего контроля, но вина – контроль внутренний – в этом случае не формируется. Если родители все-таки захотят переориентировать развитие ребенка на воспитание у него внутренних моральных инстанций, то стоит снизить внешний контроль за его поведение, допускать ситуации, когда он сам будет выбирать, как ему надо действовать, обсуждать с ребенком реальные последствия его поступков. Недопустимо в подобной ситуации заставлять детей просить прощения за плохие поступки: если ребенок не испытывает чувства вины, то будет формироваться у него лицемерие.

Труднее живется ребенку с **высоким уровнем вины**, что часто является следствием очень нежных взаимоотношений родителей с ребенком, высокого статуса родителей в глазах ребенка. Когда такой дошкольник считает, что поступил не так, как хотелось взрослым, он глубоко переживает, стремится загладить вину. Даже при отсутствии родительского наказания, при высокой значимости родителей для ребенка и их ласковом отношении к нему, есть риск воспитать излишне совестливого человека, который будет чувствовать свою вину даже тогда, когда реально не виноват. И поэтому будет действовать не адекватно ситуации, а чтобы не допустить у себя появления чувства вины. Получается, что ребенок теряет свободу в поведении. Кроме того, при сильном чувстве вины дети, вероятнее всего, будут жить не своими интересами, а желаниями родителей.

Поэтому *очень важно учить ребенка высказывать свою точку зрения, даже если она идет вразрез с позицией родителей, а также не брать на себя больше обязанностей, чем можешь выполнить.* Такого ребенка также не стоит побуждать просить прощения, поскольку чувство вины и так заставляет их глубоко страдать.

В дошкольном детстве складывается основа доброты как стремление пожалеть и помочь окружающим; дальнейшее развитие получает чувство стыда; появляется новое чувство – чувство вины как предпосылка совести.

6.3 Познавательное развитие в дошкольном возрасте

На познавательное развитие в дошкольном возрасте влияют действия с предметами. Развивается не только мелкая моторика, координация движений, но и, в работе различными материалами, ребенок знакомится со свойствами предметов (цвет, форма, размер, материал), законами природы.

Мышление в дошкольном возрасте характерно переходом от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода – к словесному мышлению. Основным видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное.

Дошкольник образно мыслит, но еще не приобрел взрослой логики рассуждения. Решает мыслительные задачи в представлении, мышление становится внеситуативным.

После пяти лет дети начинают осваивать элементы логического мышления. Для его стимуляции обычно дают логические задачи трех видов: на классификацию (выделение общего), нахождение лишнего и построение аналогий.

Важно помнить, что человеку одинаково необходимы как логическое, так и образное мышление. Образное мышление составляет основу интуиции, необходимой для решения творческих задач. Поэтому искусственно стимулировать развитие только логического мышления – ошибка дошкольного образования.

Интеллектуальное развитие ребенка неразрывно связано с его речевым развитием. К семи годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму. Развивается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития.

Интенсивно растет словарный запас ребенка. Развивается грамматический строй речи. Ребенок может пересказать прочитанный рассказ или сказку, описать картину, передать свои впечатления об увиденном.

Особенности развития речи в дошкольном возрасте:

- речь отрывается от конкретной ситуации, теряет ситуативность, превращаясь в универсальное средство общения;
- появляются связные формы речи, возрастает ее выразительность;
- ребенок постигает законы родного языка в процессе действий со словом;
- ребенок учится излагать свои мысли связно, логично, рассуждения превращаются в способ решения интеллектуальных задач, а речь становится орудием мышления и средством познания, интеллектуализации познавательных процессов;
- речь превращается в особую деятельность, имеющую свои формы: слушание, беседу, рассуждения и рассказы;
- речь становится особым видом произвольной деятельности, формируется сознательное отношение к ней.

Восприятие в дошкольном возрасте становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия –

наблюдение, рассматривание, поиск. Значительное влияние на развитие восприятия оказывает в это время речь – ребенок начинает активно использовать названия качеств, признаков, состояния различных объектов и отношений между ними.

В дошкольном возрасте для *восприятия* характерно следующее:

- восприятие превращается в особую познавательную деятельность;
- зрительное восприятие становится одним из ведущих;
- воспринимая предметы и действия с ними, ребенок более точно оценивает цвет, форму, величину (освоение сенсорных эталонов);
- совершенствуется умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов, последовательность событий.

Внимание в дошкольном возрасте. Ребенок организует свое внимание на предстоящей деятельности, формулируя словесно.

В этом возрасте:

- значительно возрастают концентрация, объем и устойчивость внимания;
- складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития речи, познавательных интересов;
- внимание становится опосредованным;
- внимание связано с интересами ребенка к деятельности;
- появляются элементы слепопроизвольного внимания.

Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Как считал Л. С. Выготский, память становится доминирующей функцией и проходит большой путь в процессе своего становления. Ребенок запоминает с легкостью самый разнообразный материал.

У младших дошкольников память *непроизвольная*. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Ребенок быстро запоминает стихотворения, сказки, рассказы, диалоги из фильмов, сопереживает их героям, что расширяет сферу познавательной деятельности ребенка. Ребенок постепенно учится повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при воспоминании.

В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) **начинает формироваться произвольная память.**

Память, все больше объединяясь с речью и мышлением, приобретает интеллектуальный характер, формируются элементы словесно-логической памяти. Память дошкольника, несмотря на ее видимое внешнее несовершенство, в действительности **становится ведущей функцией.**

Воображение формируется в игровой, гражданской и конструктивной видах деятельности и, будучи особой деятельностью, переходит в фантазирование. Ребенок осваивает приемы и средства создания образов, при этом отпадает необходимость в наглядной опоре для их создания.

К концу дошкольного возраста воображение ребенка становится управляемым.

Эмоциональная сфера. Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам.

Ребенок осваивает социальные формы выражения чувств. Изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение. Чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными. Формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические. Эмоциональные процессы становятся более уравновешенными.

Дошкольный возраст особенно важен для познавательного развития ребенка. В этот период сохраняют значимость свободные действия с предметами, но добавляются и новые – более сложные конструирование, лепка, рисование. Огромное влияние на познавательное развитие имеет игра, а не только организованное обучение. Существенный сдвиг получает речевое развитие ребенка, а также восприятие окружающего мира. Мышление сохраняет в целом образный характер. Во второй половине дошкольного возраста начинает развиваться логическое мышление.

6.4 Причины проявления упрямства, агрессии, лени и пассивности у детей дошкольного возраста

Причины *упрямства* могут быть разные. Если ребенок с сильной нервной системой (НС), унаследованным стремлением к доминированию чувствует, что его воля подавляется, ему не дают возможность что-то сделать самому, достичь чего-либо, он начинает сам упорствовать, желая доказать, что он сильнее, что он может сам достичь чего-то. Если в возрасте с 4 лет такой ребенок понимает, что он – главный в отношениях со взрослыми (например, бабушка во всем по-такает), то он начинает наслаждаться своей властью над старшими, упорствует, чтобы все было как хочет он, бессознательно ожидая встретить альфа-взрослого, который будет главнее его самого. Упрямство может быть результатом сформированной эгоцентрической позиции ребенка в семье. Если он привык, что его желания исполняются, то ему непонятно по какой причине он вдруг получил отказ, начинает проявлять упрямство. В целом, причиной упрямства является реакция на подавление воли ребенка.

У *агрессии* тоже могут быть разные причины. Одной из них является страх, что не сможет добиться или отстоять свое право на что-либо. Другой – пример взрослых в семье, которые агрессивно себя ведут, а ребенок принимает такое поведение как нормальную форму реагирования и общения.

Лень может быть проявлением астении у детей, поэтому важно изучить состояние здоровья ребенка. Но чаще бывают другие причины. Первая – ребенок не привык трудиться, его детство проходит в развлечениях и удовольствиях, у него нет никаких обязанностей, и за него все делают взрослые. Вторая – ребенку не дают возможности поиграть, водят по различным школам раннего развития, секциям и у него нет возможности заняться тем, чем он хочет, все его время расписано взрослыми. Третья – много времени проводит с гаджетами и у

телевизора, после них дети себя дети чувствуют очень уставшими. По СанПиН время, которое старшие дошкольники могут проводить у телевизора, гаджетов и т.д. суммарно не должно превышать 20-25 минут, что сложно соблюсти современным родителям.

Согласно Э. Эриксону, в дошкольном детстве **формируется инициатива** ребенка; она добавляет к свободному волепроявлению предприимчивость, планирование и достижение целей. *Условием формирования конструктивной активности ребенка является постепенность развития чувства моральной ответственности и норм поведения, допущение их периодического нарушения без строгого наказания.* Здесь для ребенка становится значимым набор родительского поведения как эталон для подражания, при этом слишком жесткое следование взрослыми правилам поведения вызывает у ребенка чувство стыда, тормозит развитие инициативности.

На *послушание* ребенка очень сильно влияют взаимоотношения родителей. Если родители уважают друг друга, мама и папа обсуждают, как поступить в определенной ситуации, мама проявляет пример послушания (при несогласии с мнением мужа жена не устраивает скандал, а принимает главенство мужа в семье), то дети, видя такие взаимоотношения, перенимают их, учатся слушаться сами.

Как способствовать развитию волевых качеств у детей?

Для развития волевых качеств ребенка важно начинать воспитание с самого себя еще во время перинатального периода. Умение будущей мамы сдерживать свои эмоции, помыслы, бесполезные действия обязательно проявится в ее ребенке, также как и ее распушенность.

Следующий этап, способствующий развитию воли – младенчество. Уверенная привязанность к маме даст ребенку силы, активность, чтобы познавать мир, самого себя.

В раннем детстве, по Э. Эриксону, наступает *сенситивный период для развития воли*, поэтому умение создать благоприятную ситуацию развития посредством разумной дозволенности и поддержки – является условием развития воли у детей. Мешать же этому будут гиперопека, отсутствие поддержки и доверия.

Ребенку нужно создать условия для проявления инициативы и активности, но важно помнить и о пользе запретов в жизни ребенка. Во-первых, чтобы он сохранил свою жизнь и здоровье. Чтобы малыш принимал запреты, их должно быть немного, они должны исходить от всех взрослых его семьи (единные требования к ребенку), должны быть объяснены причины запретов («опасно», «больно», «чужое» – ребенок может усвоить с раннего возраста). Во-вторых, известный эксперимент с маршмеллоу (зефиром) у 4-5-летних детей привел экспериментаторов к выводу, что ребенку нужно говорить «нет», чтобы он стал более успешным в будущем.

Говоря о механизме волевого акта, **В. А. Иванников** подчеркивает, что необходимо добавить *смысл, цель* для осуществления какого-либо действия, чтобы оно стало волевым. Например, заставить 4-летнего ребенка стоять 15 минут спокойно невозможно. Но если он в игре будет часовым, то может и 20

минут выстоять на одном месте. Пока ребенок маленький, ему надо «помогать» придумывать этот смысл.

С 5 лет у детей сенситивный период для развития мозжечка. Американские психофизиологии обнаружили связь между мозжечком и лобными долями, в которых, по мнению многих исследователей, и находятся физиологические зоны, отвечающие за волевые действия. Поэтому занятия физической культурой, произведение сложнокоординационных действий, способствуют развитию воли. Кроме того, в дошкольном возрасте занятия физкультурой проходят, как правило, в игровой форме. Поэтому ценность игры – это тот смысл, который появляется у ребенка, чтобы выдержать игру по правилам. В 5 лет дети остро реагируют на проигрыш, поэтому любые игры по правилам, в т.ч. настольные, нужны ребенку для развития воли.

Еще один физиологический момент связан также с исследованиями в США. Ученые обнаружили, что прием омега-3-полиненасыщенных жирных кислот, лецитина, глицина и т.п. способствует активизации лобных долей. Поэтому важно рассмотреть рацион ребенка. Кроме того, обилие сладостей в сочетании с низкой физической активностью – дает эффект гиперактивности, поэтому у ребенка нет физиологических ресурсов слушаться взрослого. Этот факт особенно в сочетании с недостаточной двигательной активностью ребенка является, в том числе, причиной непослушания.

Поэтому с 5 лет можно уже говорить о *коррекции волевой сферы*. Об этом писал **В. П. Кащенко**: «Нередко родители делают большую ошибку в воспитании, допуская предупреждение всех малейших желаний неустойчивого, капризного, издерганного ребенка, поощрение его бесплодных стремлений, устранение такого ребенка от всяких волнений, неприятных огорчений. Подобные условия изнеживают ребенка и, в частности, ослабляют его волю. К неизбежным, естественным неудачам жизни надо уметь относиться с самообладанием, мужественно. Перед великим горем надо быть непреклонно стойким. К сожалению, во вред детям и, конечно, не на пользу общества есть много случаев, когда первая неудача сбивает с пути и обессиливает безвольных. Это – не жертвы жизни, это – жертвы дурного воспитания.

При всяких активно-волевых дефектах детский коллектив и метод коррекции через коллектив дают чрезвычайно эффективные результаты, но при обязательном условии – правильно поставленном учреждении и хорошей организации коллектива.

Коррекцию слабоволия, развитие и укрепление воли весьма разумно начинать с физического воспитания: с так называемых естественных движений (бег, коньки, лыжи, плавание, гребля, кислородные экскурсии и т. п.), вольных игр, организованных подвижных игр. В борьбе с детским слабоволием эти виды физического воспитания оказывают большую услугу и притом двойную, так как они физически оздоравливают и одновременно способствуют исправлению слабости характера. Физическое воспитание вырабатывает в слабовольном ребенке отсутствующие черты характера: социальные эмоции, выносливость, выдержку, смелость, решительность, мужество и т. п. Физическое воспитание должно осуществляться живо, забавно, весело и интересно...».

6.5 Кризис семи лет

Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, в 6 или 7 лет, он в какой-то момент своего развития проходит через кризис. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Важно, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен, – или они стабильные, или резко меняющиеся. Изменилось восприятие своего места в системе отношений – значит, меняется социальная ситуация развития, и ребенок оказывается на границе нового возрастного периода.

Кризис семи лет – это **период рождения социального «Я» ребенка** (Л. И. Божович). Он связан с появлением нового системного *новообразования* – «внутренней позиции, которая выражает новый уровень самосознания и рефлексии ребенка».

Меняется и среда, и отношение ребенка к среде. Возрастает уровень запросов к самому себе, к собственному успеху, положению, Появляется уважение к себе. Происходит активное формирование самооценки.

Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей, к перестройке потребностей и побуждений. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Появляется обобщенное отношение к самому себе, к окружающим. Происходит кризис личности «Я» (соподчинение мотивов). Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, – менее важным.

Основными симптомами кризиса семи лет являются: кривляние, манерность и непослушание. Ребенок либо идет на открытый конфликт, либо делает вид, что не слышит взрослых. И в том и в другом случае поведение ребенка является признаками кризиса.

У кризиса семи лет есть свои *особенности*. Кризис семи лет связан с утратой детской непосредственности, то есть с возникновением интеллектуального момента между переживанием и поступком. Ребенок в возрасте семи лет хочет поскорее отойти от детства, в это время обычные бытовые правила, установленные родителями, кажутся для него уже пережитком детского возраста. Основным фактором такого поведения ребенка является культурная среда, в которой он воспитывается. Родители все время говорят: «Вот ты уже взрослый, идешь в школу!» Поэтому, когда ребенок становится школьником, он считает, что теперь занимает новую социальную позицию в обществе – теперь он взрослый.

Кризис семи лет связан с изменениями не только внешними, но и внутренними. Именно в этом возрасте на физиологическом уровне происходит интенсивное биологическое созревание детского организма. К семи годам завершается созревание лобного отдела больших полушарий, что **создает возможность** для осуществления целенаправленного **произвольного поведения, планирования действий**. К шести-семи годам возрастает подвижность нервных процессов, но процессы возбуждения преобладают.

Для младшего школьного возраста характерны будут повышение общей эмоциональной возбудимости, симптомы и синдромы страхов, проявления агрессии.

Самая существенная черта кризиса семи лет – начало процесса дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка, который рождает множество новых для него *переживаний*.

Переживания в этом возрасте являются следствием трудных и неприятных ситуаций, которые возникают в жизни школьника впервые.

Итак, именно в младшем школьном возрасте у ребенка формируется так называемая **«внутренняя позиция школьника»**. Вся проблема, в том, что у некоторых детей она формируется еще до того момента, как он пошел в школу. Ребенок уже хочет занять свое социальное новое место в обществе, но по различным причинам не идет в школу. В семье к нему относятся как к маленькому, а он уже готов стать взрослым, вот тут у ребенка и возникает внутренний протест, который является основным источником кризиса.

О наступлении у ребенка кризиса семи лет свидетельствуют различные поведенческие реакции:

– *пауза* (после поступления какого-либо указания и просьбы взрослого ребенок либо не выполняет действие, либо всячески его оттягивает, т.е. не слушается. Создается впечатление что дети "не слышат, о чем их просят", "делают вид, что не слышат", родители отмечают, что раньше такого не было, и часто не могут понять, с чем связано такое поведение).

– *спор* (когда родители просят ребенка о чем-либо, он начинает возражать и оспаривать мнение взрослых, наиболее часто ребенок приводит следующие аргументы сравнения: «Почему ему можно, а мне нельзя». Это связано с тем, что ребенок считает себя уже взрослым, потому что он большой, он ходит в школу и ему тоже должно быть можно).

– *хитрость* (ребенок нарушает привычные требования в скрытой форме и эта реакция ребенка направлена на избежание наказания, за какой-либо проступок. Для ребенка это своего рода игра).

– *непослушание* (ребенок отказывается от выполнения обычных повседневных обязанностей, которые раньше выполнял беспрекословно).

– *самостоятельность* (ребенок, стремится делать самостоятельно какие-либо новые дела, которые делают взрослые. Важным показателем возникающей на седьмом году самостоятельности является то, что ребенок выбирает дела и сферы обязанностей, ранее ему не принадлежавших).

Кризис семи лет первый из критических возрастов, когда **возможны вербальные формы помощи ребенку** в проживании трудного периода. При негативизме следует спокойно и твердо настаивать на семейных требованиях, объясняя ребенку, почему в семье возникли такие правила и уклад.

Если ребенок стремится к самостоятельным занятиям, ему нужно помочь, предоставить возможности для новых форм деятельности. Можно предлагать ребенку новые формы занятий и предоставить возможность взять на себя какие-то новые обязанности. Если же ребенок через короткое время «забудет» о том, что взялся за самостоятельное выполнение какого-то поручения, напомни-

те ему об этом, мягко подчеркните сложность взрослой позиции, но и выразите надежду на то, что ребенок может с этим справиться.

Расширение сферы интересов ребенка, происходящее в этом возрасте, нуждается в поощрении. Поддерживайте интерес ребенка к широкому миру людей и вещей, давайте ему пищу для развития: водите ребенка в музеи, на экскурсии, вместе смотрите и обсуждайте фильмы, не жалейте времени на разговоры об увиденном.

Как и в предшествующие кризисы развития, старайтесь дифференцировать свое поведение в зависимости от требований ребенка. Не отказывайте ему в помощи, эмоционально поддерживайте, но останавливайте негативные проявления, разрушающие семейный уклад. Такая дифференциация помогает ребенку построить собственное поведение, найти свое место в изменяющихся условиях жизни.

Таких образом, кризис семи лет представляет собой внутренние изменения ребенка при относительно незначительных внешних изменениях и социальных взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей.

Основные формы помощи ребенку в проживании трудностей кризисного периода 7 лет – разъяснение причинных оснований требований (почему надо делать что-то именно так, а не иначе); предоставление возможностей осуществить новые формы самостоятельной деятельности; напоминание о необходимости выполнить поручение, выражение уверенности в способности ребенка справиться с ним.

«Стертость» симптомов негативного поведения и отсутствие стремления к самостоятельности в домашних условиях замедляет формирование готовности к школьному обучению.

6.6 Психологическая готовность к школе

Переход ребенка на следующий возрастной этап во многом связан с психологической готовностью ребенка к школе. Составными компонентами психологической готовности к школе являются:

- интеллектуальная готовность (познавательной сферы);
- личностная и социально-психологическая готовность (в том числе мотивационная);
- готовность эмоционально-волевой сферы.

1) Интеллектуальная готовность к школе подразумевает:

- развитое восприятие;
- аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);
- рациональный подход к действительности (*ослабление роли фантазии*);
- логическое запоминание;
- интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;
- овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;

- развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных;
- развитие координации.

2) Личностная и социально-психологическая готовность ребенка к школе заключается в формировании у него готовности к принятию новой социальной позиции школьника. Позиция школьника обязывает занять иное положение в обществе, с новыми для него правилами. Эта личностная готовность выражается в положительном отношении ребенка к школе, к учителю и учебной деятельности, к сверстникам, родным и близким, к самому себе. Также социально-личностная готовность включает в себя достаточный набор знаний о себе самом; адекватную самооценку и коммуникативные навыки.

Мотивационная готовность – это наличие у детей желания учиться. Большинство родителей почти сразу ответят, что их дети хотят в школу и, следовательно, мотивационная готовность у них есть. Однако это не совсем так. Прежде всего, желание пойти в школу и желание учиться существенно отличаются друг от друга.

Мотивационная готовность к школе включает:

- позитивное отношение к школе, учителям, учебной деятельности,
- развитие познавательных критериев, любознательности,
- развитие желания ходить в школу.

3) Эмоционально-волевая готовность ребенка к школе включает:

- способность делать не только то, что хочу, но и то, что надо, т. е. произвольность;
- отсутствие боязни трудностей, самостоятельное их решение;
- проявление усилий в случае возникновения препятствий;
- умение сосредоточиться;
- умение управлять своими эмоциями.

Волевая готовность заключается в способности ребенка напряженно трудиться, делая то, что от него требует учитель, режим школьной жизни. Ребенок должен уметь управлять своим поведением, умственной деятельностью.

Наличие волевых качеств у ребенка поможет ему длительное время выполнять задания, не отвлекаясь на уроке, доводить дело до конца. Л.С. Выготский рассматривал волю как стадию овладения собственными процессами поведения. Сначала взрослые с помощью слова регулируют поведение ребенка, потом, усваивая практически содержание требований взрослых, он постепенно начинает с помощью собственной речи регулировать свое поведение, делая тем самым существенный шаг вперед по пути волевого развития. После овладения речью слово становится для детей не только средством общения, но и средством организации поведения.

Для *мотивации ребенка к проявлению воли* взрослый должен:

- ставить перед ребенком такую цель, которую бы он не только понял, но и принял ее, сделав своей. Тогда у ребенка появится желание в ее достижении;
- направлять, помогать в достижении цели;
- приучать ребенка не пасовать перед трудностями, а преодолевать их;

– воспитывать стремление к достижению результата своей деятельности в рисовании, играх-головоломках и т.п.

У ребенка должна быть сформирована организованность, умение организовать рабочее место, своевременно начинать работу, уметь поддерживать порядок на рабочем месте в ходе учебной работы.

В развитии волевых усилий важен контроль.

Для тренировки волевой готовности хороши и графические диктанты, в которых дети рисуют в определённой последовательности кружки, квадраты, треугольники и прямоугольники под вашу диктовку или по заданному взрослому образцу. Можно также попросить ребёнка подчёркивать или вычёркивать определенную букву или геометрическую фигуру в предложенном тексте. Эти упражнения развивают и внимание детей, их умение сосредоточиться на задании, а также их работоспособность. Если ребёнок быстро устаёт, забывает последовательность фигур или букв, которые надо вычёркивать, начинает отвлекаться, что-то чертить на листочке бумаги с заданием, можно облегчить ему задачу, сказав, что ему осталось нарисовать ещё одну или две строчки (или подчеркнуть ещё 5-10 букв). В том случае, если деятельность ребёнка нормализуется, можно говорить о наличии волевой готовности, хотя и не очень хорошо развитой.

В том же случае, если ребёнок так и не сможет сосредоточиться, волевая регуляция поведения у такого ребёнка отсутствует, и он не готов к школьным занятиям. Значит, надо продолжать с ним упражнения, прежде всего, учить его слушать слова взрослого.

Ребенок к 1 классу должен уметь:

1. Понимать и принимать задачу, ее цель.
2. Спланировать свою деятельность.
3. Подбирать средства для достижения цели.
4. Преодолевать трудности, достигая результат.
5. Оценивать результаты деятельности.
6. Принимать помощь взрослых при выполнении задания.

Вопросы для самостоятельной работы студентов

1. Назовите опасности, которые сопровождают слишком жесткое приучение ребенка к усвоению правил поведения. Как правильно приучать ребенка к социальным нормам?

2. Какие социальные умения приобретаются дошкольником в игре?

3. Назовите иерархию мотивов для дошкольника, начиная с самого сильного, заканчивая самым слабым.

4. Какие качества надо воспитывать у ребенка, чтобы он был социальным (признаваемым в группе детей)?

5. Укажите условия формирования осознанной позитивной самооценки в дошкольном детстве.

6. Назовите признаки неуверенного в себе ребенка.

7. Как правильно хвалить ребенка, чтобы у него формировалась адекватная самооценка?

8. Назовите условия формирования сочувствия и заботливости в дошкольном возрасте.

9. Какие существуют два варианта нарушения в развитии вины в дошкольном возрасте? Что плохого для ребенка в том, что он очень совестлив, порядочен и у него очень легко появляется чувство вины (ведь он постоянно стремиться к самосовершенствованию)?

10. Каким образом можно научить ребенка высказывать свою точку зрения, даже если она идет вразрез с позицией родителей, а также не брать на себя больше обязанностей, чем можешь выполнить?

11. Назовите ведущий познавательный процесс в дошкольном детстве. Какой вид данного процесса необходимо развивать в дошкольном возрасте?

12. Один из специалистов дошкольного воспитания сказал, что развитие в дошкольном возрасте стоит на «трех китах» – послушании, трудолюбии (особенно в желании помочь другим) и развитии воли. Согласны ли вы с этим мнением? Обоснуйте свой ответ.

13. Сформулируйте три рекомендации родителям, по каждому вопросу: Как способствовать развитию волевых качеств у детей? Как способствовать развитию послушания у детей?

14. Назовите основные симптомы кризиса семи лет.

15. Сформулируйте основные рекомендации родителям, ребенок которых переживает кризис 7 лет.

Рекомендуемая литература

1. Амэн, Д. Дж. Измени свой мозг – изменится и тело! / Д.Дж. Амэн. – М. : Эксмо. – 2011. – 496 с.

2. Гарбузов, В.И. Воспитание ребенка в семье: Советы психотерапевта / В.И.Гарбузов. – СПб. : КАРО, 2015. – 296 с.

3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 238 с.

4. Гиппенрейтер, Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ : Астрель; Владимир : ВКТ, 2008. – 251 с.

5. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя / В.П. Кащенко. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.

6. Преодоление страсти аскетическими и психологическими методами / Л.Ф. Шеховцова, Е.Н. Гришина, М.В. Легостаева и др.; О-во правосл. психологов С.-Петербурга памяти свт. Феофана Затворника. – М. : Изд-во Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2014. – 351.

7. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 184 с.

8. Хухлаева, О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О.В. Хухлаева. – М. : Академия, 2003. – 184 с.

ТЕМА 7 МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

7.1 Основные новообразования младшего школьного возраста и оптимальные условия их формирования

Формирование учебной активности ребенка

С поступлением в школу ребенок встречается с новым для себя видом активности – *учебной деятельностью*. Конечно, абсолютно новой она для него не является. С систематическим обучением ребенок знаком с детского сада. Однако теперь учеба начинает не просто занимать его основное время. Если в дошкольном возрасте учебная деятельность была игровой, то теперь она становится главным источником развития ребенка. Именно через нее происходит развитие личности и познавательной сферы.

Учебная деятельность это совокупность действий, непосредственно направленных на усвоение науки и культуры, накопленной человечеством. *Предметом* учебной деятельности является сам ребенок как *субъект*, осуществляющий такую деятельность. В отечественных исследованиях принято выделять **структуру учебной деятельности**, компонентами которой являются:

- *учебная задача* – она определяется тем содержанием, которое ребенок должен усвоить;
- *учебные действия* изменения учебного материала, необходимые для его освоения учениками;
- *действия контроля*, т.е. указания на то, правильно ли ученик совершает учебные действия;
- *действия оценки*, которые определяют, насколько ученик достиг результата.

Перед школьником встает задача овладения структурными компонентами учебной деятельности в процессе первых лет обучения. Первоначально за ребенком закрепляются только учебные действия, т.е. звено исполнения. Остальные действия выполняет учитель: направляет ребенка к учебной цели, контролирует правильность выполнения, оценивает. Постепенно учитель побуждает ребенка ориентироваться не только на внешний контроль, а на самоконтроль, оценивать результаты учебного труда, ставить перед собой учебную задачу.

Для освоения учебной деятельности необходимо, чтобы у ученика присутствовала **учебная активность**. Разные авторы выделяют в ней различные компоненты. В соответствии с подходом **Д. Н. Завалишиной** (р. 1930) и **Б. Ф. Ломова** (1927-1989) в учебной активности можно выделить четыре компонента:

- 1) *мотивационный*, который определяется тем, насколько ребенок обладает учебной мотивацией;
- 2) *регулятивный*, отражающий характер соотношения в учебной деятельности произвольных и непроизвольных действий, т.е. опирающийся на волю ученика;
- 3) *динамический*, показывающий интенсивность учебного труда ребенка, общее стремление к продолжению напряженной учебной деятельности;

4) *результативный*, определяющий объективный и субъективный учебный результат, т.е. успешность учебного труда и восприятие этого самим ребенком.

Оптимальные условия для развития волевого поведения ребенка

В младшем школьном возрасте бурно развивается воля ребенка, поскольку для этого появляются физиологические предпосылки. В данном возрасте увеличиваются сила нервной системы и инертность нервных процессов, необходимых для осуществления волевого поведения, поэтому регулятивный компонент учебной активности получает возможность для своего развития.

Воля – многогранное понятие, в котором обычно выделяют два компонента:

1) *умение сдерживать непосредственные импульсы и желания* в связи с требованиями социального окружения, т.е. сознательное управление своими действиями;

2) *умение совершать волевое усилие*, мобилизоваться в трудной ситуации, доводить дело до конца.

Необходимо стремиться развивать не абстрактную волю и даже не пресловутую силу воли, а конкретные выделенные компоненты воли, причем делать это поэтапно. Ни в коем случае нельзя пропускать *начальный этап мотивирования ребенка* к проявлению волевого поведения. Взрослые часто забывают о том, что ребенку делать это трудно, неинтересно и не нужно. В какой-то степени это напоминает ситуацию с приучением к опрятности, когда требуемое поведение необходимо скорее взрослому, чем ребенку. Очень важно, чтобы ребенок сам захотел иметь сильную волю и узнал, в каких конкретных действиях она будет проявляться (например, не выкрикивать ответ на уроках, а ждать, пока спросят, и т.п.).

Не менее важным, чем умение управлять своим поведением, является умение совершать волевое усилие, *мобилизоваться в трудной ситуации, доводить дело до конца*. В школе ребенок встречается с различными учебными заданиями. Какие-то будут ему интересны, он легко их выполнит, получит похвалу взрослых. Другие задания не только менее интересны, но активно скучны, например, прописывание одного и того же крючочка целую строчку. Трудны, потому что будет затекать напряженная рука, старающаяся выдержать наклон, одинаковые размеры, форму крючка. А какие-то задания не будут получаться сразу, и будет возникать желание их бросить. И вот именно в первом классе у детей начинает формироваться умение, сталкиваясь с трудностями в учебе, с помощью взрослых стараться доводить задания до конца. Обычно этот процесс происходит достаточно непросто. Одна из причин этого *отсутствие у детей психологической готовности к школе как к месту преодоления трудностей*.

С возрастом сложность предъявляемых ребенку требований должна возрастать. В этом случае он сам убеждается в том, что взрослые считаются с его возросшими потребностями, т.е. признают его уже большим. Однако следует учитывать и меру трудностей, которые должен преодолеть ребенок, не превращая формирование его волевой сферы в скучное и нудное занятие, при котором развитие воли становится самоцелью.

Существует две воспитательных крайности, каждая из которых таит в себе серьезную опасность.

Во-первых, ребенка изнеживают, расслабляют его волю, избавляя от необходимости прилагать какие-либо усилия, между тем как готовность употребить усилие, чтобы чего-нибудь достигнуть, совершенно необходима в жизни. Она не дается сама собой, к ней нужно приучать, и лишь сила привычки может облегчить трудность усилия: совершенно непривычное, оно кажется непосильным.

Во-вторых, немалая опасность заключается в перегрузке детей непосильными заданиями, которые обычно не выполняются, и в результате у ребенка создается привычка бросать начатое дело незавершенным – для развития воли нет ничего хуже. Для выработки сильной воли первое и основное правило: **доводить раз начатое дело до конца, не создавать привычки оставлять незавершенным то, за что взялся.**

Для того чтобы *облегчить* ребенку выполнение действительно *трудных заданий*, которые, тем не менее, нужно довести до конца, можно использовать следующие приемы.

1. Расчленение задания на части и выполнение их в облегченных условиях или вариантах.
2. Разучивание специальных и подготовительных упражнений, создающих уверенность в выполнении основного задания.
3. Выполнение первых элементов задания вместе со взрослыми.
4. Исключение замечаний с подчеркиванием боязливости детей («Успокойся, этому легко научиться»).
5. Одобрение ребенка, внушение ему уверенности в том, что он сумеет выполнить задание («Я верю, у тебя все получится »).

Итак, волевое развитие ребенка в младшем школьном возрасте делает настоящий скачок. Его можно считать мотором учебной активности. Но активность будет в полной мере формироваться, когда, помимо мотора, она будет достигать своей цели высокого учебного результата. Ведь любая активность, если она не достигает результата, начинает постепенно затухать. Длительный дисбаланс между реальной и желаемой учебной успешностью затормозит формирование учебной активности. Наиболее частый результат такой ситуации «уход в слабость»: ребенок будет много болеть или лениться. В нашей культуре быть больным и ленивым довольно привлекательно. Больной человек вызывает всеобщую жалость, а ленивый почему-то считается умным. Недаром иногда родители с плохо скрываемой гордостью говорят о своем ребенке: «Он умный, но ленивый». Однако, если ребенок, который пошел в школу, стал чаще болеть или систематически не хочет делать домашнее задание, вероятнее всего, уже не надеется добиться успеха в учебе.

Если в ситуацию хронического неуспеха попадет активный ребенок, то у него возможно формирование *компенсаторной активности*. Он будет проявлять активность не в учебе, а в какой-то другой деятельности, в которой он сможет достигнуть успеха, например в игре в футбол на прогулке. Нередко это оборачивается нарушением правил поведения на уроках, драками на переменах,

т.е. тем, чем можно привлечь внимание взрослых и сверстников. Неуспешные дети часто начинают скучать по детскому саду.

Формирование учебной уверенности ребенка

Помимо учебной активности в рассматриваемый жизненный период складывается представление ребенка о его реальных возможностях, о том, может ли он быть успешным среди своих сверстников, т.е. учебная уверенность. Обычно взрослые сосредоточивают свои усилия только на тренировке детей в различных учебных умениях чтения, письме, счете, забывая о том, что ребенок в школе не только читает, пишет и считает, но и чувствует, переживает, размышляет, оценивает себя, друзей, взрослых.

Часто взрослые не задумаются над тем, какие чувства ребенок испытывает, первый раз идя в школу, а дети обычно долго ждут этого события не с радостью, но с волнением.

Между тем в школе ребенок впервые попадает в ситуацию *социально оцениваемой деятельности*. Он должен соответствовать установленным в обществе для детей данного возраста и класса нормам чтения, письма, счета. Он впервые получает возможность объективного сравнения своей деятельности с другими через систему оценок, принятую в школе.

Попадая в подобную ситуацию, некоторые дети неизбежно впервые осознают свое «невсесовершенство», у них повышается зависимость от оценок взрослых, особенно учителей. Как следствие, они начинают постигать свое *самоотношение*, оценивая самих себя с «официальных» позиций, т.е. с опорой на учебные успехи. Дети считают себя хорошими, если у них все получается в школе, их хвалят взрослые: «Я хороший мальчик. Я не бегаю на перемене, помогаю убрать класс дежурным»; «Я пишу красиво. Я думаю, что я хорошая»; «Я хорошая, потому что очень хорошо читаю, хорошо решаю задачи и пишу их красиво».

Через призму собственного «у меня получается» ребенок выстраивает свое отношение к отдельным урокам и к школе в целом.

Однако, не все дети в школе попадают в ситуацию успеха в силу того, что набор критериев оценки действий детей ограничен. А длительный неуспех обычно приводит не только к уменьшению учебной активности, но и к значительному снижению самооценки детей. Ребенок осознает свои школьные неумения как неумение «быть хорошим». Например: «Я не люблю себя, потому что плохо учусь» или «Я плохо читаю. Я плохой, но я могу исправиться». Поначалу у ребенка сохраняется вера в то, что он сможет «стать хорошим» в будущем. Постепенно эта вера пропадает: «Я плохой и исправиться не могу». Но ребенок еще хочет быть хорошим: «Я плохой мальчик, потому что надоел учительнице и ребятам. Я, хоть и большой в классе, а ума у меня нет. Я стараюсь исправиться, но мне не удается. Я хочу быть послушным мальчиком». В ситуации стойкого длительного неуспеха ребенок может не только осознать свою неспособность «стать хорошим», но потерять к этому стремление: «Я плохой. Но мне это безразлично».

С началом обучения в школе у многих детей действительно снижается самооценка, но настоящей «ямой» для ребенка становится второй класс, когда

появляются *отметки* – объективные маркеры того, что ребенок недостаточно хорош. Естественно, сами отметки здесь не причем, это ребенок их так воспринимает, поскольку учебная деятельность для него первая ступень взрослости. Ее значимость подчеркивается родными: «Мама радуется, когда у меня "пять", и огорчается, когда "тройка". Папа гордится мной и хвалит за "пять", а за "два" наказывает и весь вечер поучает и воспитывает: "Вырастешь - будешь дворником (слесарем, сантехником и т.п.)"». Ребенок начинает считать себя недостойным своих родителей, их любви, если не может достичь учебного успеха.

Э. Эриксон применительно к данному вопросу утверждал следующее. К концу младшего школьного возраста на основе опыта, приобретаемого в учебной деятельности, у ребенка формируется такое важнейшее **новообразование**, как **уверенность в своих силах**, осознание себя человеком, способным добиться успеха, или его противоположности – осознание себя неумелым, неполноценным, не имеющим возможности достичь успеха. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования этих новообразований. Выходя из него, ребенок уже является либо устремленным к успеху, либо настроенным на неудачу.

Кроме того, если ребенок воспринимает результаты учебы как единственные критерии собственной ценности, он приобретает *ограниченную идентичность*, или, по Э. Эриксону, «я есть только то, что я могу делать». Малейшее снижение результата учебы приводит к чувству неполноценности, которое может негативно повлиять на актуальную ситуацию ребенка и сформировать неблагоприятный жизненный сценарий.

Таким образом, в младшем школьном возрасте происходит формирование учебной деятельности и учебной активности. Для ребенка важно иметь учебный успех, поскольку длительная неуспешность может привести к снижению учебной активности, а также самооценки ребенка, к появлению у него чувства собственной неполноценности.

Теория выученной беспомощности

Мартин Е. П. Селигман, доктор философии, профессор психологии университета Пенсильвании (США) – мировой лидер в изучении выученной беспомощности, депрессии и оптимизма. Мартин Селигман определяет **беспомощность** как **состояние, возникающее в ситуации, когда нам кажется, что внешние события от нас не зависят, и мы ничего не можем сделать, чтобы их предотвратить или видоизменить**. Если это состояние и связанные с ним особенности мотивации и атрибуции переносятся на другие ситуации, то значит – налицо «выученная беспомощность». Очень непродолжительной истории неконтролируемости окружающего мира достаточно для того, чтобы «выученная беспомощность» начала жить как бы своей собственной жизнью, стала сама управлять нашим поведением.

Пример. Двум группам людей предлагаюсь решать простые логические задачи, где в серии картинок нужно было обнаружить «лишний» элемент, следуя какому-либо принципу. В одной группе испытуемые получали оценки «верно» или «неверно» в случайном порядке (то есть асинхронно), в другой они (синхронно) получали за правильный ответ оценку «верно», за неправильный –

«неверно». В результате в группе с правильными, «синхронными» последствиями количество правильных ответов быстро возросло, при асинхронности же не наблюдаюсь значительного улучшения результатов и многие испытуемые довольно быстро отказывались от продолжения эксперимента. Если на их участии настаивали, то они совершали даже большее количество ошибок, чем в начале, поскольку для простых закономерностей пытались найти очень сложные объяснения, искали сложные решения там, где были очевидны легкие.

Опыт неконтролируемых последствий закономерно приводит к пессимизму и депрессии, к снижению стремления предотвратить трудные ситуации или активно овладеть ими. Ответственны за возникновение этого не столько неприятные или болезненные переживания сами по себе, сколько опыт их неконтролируемости.

Именно этим объясняется тот факт, что относительно позитивных последствий Селигман получил схожие результаты. Интенсивное поощрение, возникающее вне зависимости от действий испытуемых – точно так же, как и наказание – приводит к потере инициативы и способности к конкурентной борьбе.

Итак, **беспомощность у человека вызывается неконтролируемостью и непредсказуемостью событий внешнего мира.** Уже в раннем детстве – в младенческом возрасте человек учится контролю над внешним миром. Помешать этому процессу могут три обстоятельства:

- 1) полное отсутствие последствий (депривация),
- 2) однообразие последствий или же
- 3) отсутствие видимой связи между действиями и их последствиями.

1. *Отсутствие последствий.* Многие знают, с чем сталкиваются сироты в большинстве детских домов. Однообразная серая одежда, такая же однообразная и пресная пища, скудная библиотека, занятые своими делами воспитатели и учителя. Однообразие среды дополняется депривацией (лишением) простого человеческого общения. В замкнутый мир поступает слишком мало стимулов, слишком мало информации, чтобы растущий человек научился связывать плохие и хорошие поступки с плохими и хорошими последствиями. Разные поступки так или иначе есть всегда. Разных последствий не хватает. Поэтому к моменту выпуска в большинстве случаев молодых людей трудно назвать адаптивными, приспособленными и оптимистичными людьми.

2. *Однообразие последствий.* Чтобы избежать пессимизма и беспомощности, последствия как минимум должны быть в наличии. И они должны быть разными. Любой психолог, работающий в милиции или детском приемнике, сталкивался со случаями, главным действующим лицом которых были дети из благополучных семей. Неожиданные асоциальные поступки эти дети совершают так же часто, как и дети из детских домов и интернатов. Совершенно неожиданные и немотивированные побеги из семьи, агрессивные действия, кражи, вандализм, не имеющие на первый взгляд никакого разумного объяснения, легко его находят в рамках теории выученной беспомощности. Гиперопека детей из богатых семей, чаще всего связанная с однотипно позитивными последствиями, так же опасна, как и гиперконтроль со стандартно следующим

штрафом за любые нарушения. Опасность состоит в однотипности последствий.

Ребенок, который в ответ на разное (хорошее и плохое) поведение получает совершенно одинаковые (безразлично, приятные или неприятные) последствия, точно так же теряет ориентиры для управления собственной активностью, как и ребенок, вообще никакой обратной связи не получающий.

Пример. Девочка Саша ходит в первый класс с большой охотой, ей все в школе нравится. Но вдруг родители замечают, что интерес стремительно улетучивается, ребенок не хочет делать уроки, с неохотой идет в школу. Ребенка как бы подменили. Лишь случайно родители узнают, что в классе появился новый учитель, который часто ставит четверки и требует выполнять работу над ошибками. Сначала Саша это делала охотно, поскольку сама видела эти ошибки и знала, как их можно исправить. Но новый учитель даже после прекрасно выполненной повторно работы все равно ставит четверку. С его точки зрения это — справедливо. Ведь ошибка-то была допущена. Саша очень расстроена. Для нее исчез всякий смысл исправлять ошибки. Как бы хорошо она не работала над ошибками – все равно оценка не улучшается. Мотивация к учебе стремительно, в течение двух-трех дней, исчезает. Родителям, к счастью, удастся убедить учителя поощрять ребенка, но интерес к школе восстанавливается очень и очень медленно.

Есть еще одна форма беспомощности, возникающей по причине однообразия последствий. Ребенок или взрослый, который, совершая разные – хорошие и плохие, добрые или злые действия, знает, что все равно его родители (или его статус) защитят его от неприятностей, оказывается беспомощным в такой же степени, как и тот, кто наталкивается на массивную критику, что бы он не делал.

Если приблизить эти результаты к реальной жизни, то беспомощность возникает тогда, когда человек (ребенок), пытающийся решить некоторую поведенческую проблему, не находит никакой системы в том, как реагируют окружающие на его действия, и никто ему не помогает обнаружить эту систему.

3. *Асинхронность.* Третья причина беспомощности может состоять в том, что между действиями и последствиями проходит так много времени (асинхронность во времени), что невозможно связать реакции окружения с теми или иными собственными действиями. Порка по пятницам, разнос по понедельникам, выдаваемая случайно и довольно редко зарплата, все это – последствия, которые асинхронны во времени с их причинами. В этом случае зарплата перестает ассоциироваться с результатами труда, критика родителей – с ошибками, допущенными в домашнем задании. Итог тот же.

Профилактика беспомощности

Выученную беспомощность гораздо легче предупредить, чем лечить: родители должны обеспечить и показать ребенку возможности контроля над внешней средой, должны предоставлять ему синхронную и разнообразную обратную связь – разную в ответ на разные его действия. То же требуется и от

руководителей коллективов, если они хотят иметь инициативных и компетентных (а не беспомощных) сотрудников.

В. Г. Ромек сформулировал основные принципы поведения, которые помогают избежать формирования у взрослых и детей такой беспомощности.

Правила по профилактике выученной беспомощности:

1) *Последствия должны быть.*

Если жизнь стала однообразна и скучна, то зачем же она нам такая? Познакомьтесь сами и познакомьте партнера с разными сторонами реальности, покажите ему, что именно он (она) может жить и по-другому. Предоставьте возможность другому самому найти нужные ему последствия. Не только окружающая среда, но и вы сами создаете последствия. Постарайтесь чаще бывать с ребенком, мужем, женой, сотрудниками – самим собой и своей речью восполнить дефицит последствий.

2) *Последствия должны быть разнообразными.*

В ответ на разное поведение ваших сотрудников, вашего ребенка или супруга, вы теперь ведите себя разным способом. Злитесь, если он что-то сделал неправильно, радуетесь, если поступки партнера вам приятны. Проявляйте свою радость или злость, все многообразие ваших чувств, стараясь указывать точно, с каким именно поведением эти чувства связаны. Не ограничивайтесь обнаружением взысканий, пусть даже и разнообразных взысканий. Дополните «перечень штрафов» «перечнем поощрений». Старайтесь уравновесить баланс хороших и плохих действий балансом хороших и плохих последствий.

3) *Промежуток времени между поведением и последствиями должен быть минимальным.*

Не оттягивайте с реакцией, реагируйте тотчас же и разнообразно. Особенно это важно в случае экстремального поведения, необычно хорошего или необычно плохого.

4) *Случайные реакции лучше постоянных.*

Действительно, достаточно глупо выглядят попытки постоянно сопровождать любое поведение партнера своими реакциями. Это и не нужно. Множество специально организованных исследований показали, что несистематические и случайные последствия лучше действуют, чем постоянные. Спустя некоторое время ваш партнер сам научится видеть последствия – без вашей помощи. Помогайте ему в этом время от времени.

На этих принципах основывается консультирование в ситуации выученной беспомощности. Необходимо проверить существование причин, приводящих к выученной беспомощности, а затем – их устранить.

7.2 Психосоциальное развитие в младшем школьном возрасте

К началу младшего школьного возраста мышление делает качественный скачок, ребенок постепенно учится *понимать, что думают и чувствуют другие люди и что в их чувствах является следствием именно его поведения.*

Кроме того, в возрасте шести-семи лет ребенок может *оценить последствия альтернативных выборов поведения* в какой-то ситуации. Например, ко-

гда кто-то его нарочно толкнет, он может постараться толкнуть обидчика побольнее, и тогда последует драка, обоих драчунов накажут. Или же когда кто-то толкнет его, он может пожаловаться учительнице и она накажет другого ученика, а не его. Попятно, что в реальной ситуации ребенок так не рассуждает, но в свернутой форме эти мысли присутствуют, и с помощью взрослого их можно развернуть, помочь сформулировать словесно.

Формирование ответственности ребенка за свои поступки как показатель его социальной зрелости

Как следствие своих новых возможностей ребенок получает способность не только пожалеть другого, но *принять ответственность за свои поступки*. Это очень важная способность, поскольку она необходима человеку для того, чтобы жить в обществе, а ребенку – в детском коллективе. Некоторые считают ответственность за свои поступки важнейшим показателем уровня социальной зрелости, и с этим можно согласиться.

Однако важно отметить, что мы говорим всего лишь о потенциально возможной в данном возрасте способности, которая сама по себе автоматически не развивается, а возникает только при разумном воспитании родителями. Можно выделить три наиболее частых варианта отставания в ее формировании, т.е. ситуации, когда говорится о *недостаточном развитии ответственности*.

1. *Сохранение у ребенка эгоцентрической позиции*, т.е. неумение почувствовать внутреннее состояние другого, понять, что причиной его плохого настроения, обиды, грусти или чего-то еще может быть сам ребенок. Это происходит в случае, если ребенок не имеет опыта приспособления к желаниям других людей. Чаще всего такой ребенок воспитывается среди большого количества любящих взрослых, которые стараются угодить его желаниям. Для формирования у ребенка ответственности за свои поступки полезно, с одной стороны, искусственно создавать ситуации, в которых ребенок будет помогать окружающим, стимулировать его к этому. С другой стороны, важно обсуждать с ним чувства героев совместно просмотренных мультфильмов, сказок, подводить к осознанию того, что одну и ту же ситуацию разные люди воспринимают по-разному и не стоит ориентироваться только на свою точку зрения.

2. *Недостаточное развитие у ребенка рефлексии*, т.е. умения увидеть взаимосвязь между поступком и его последствиями. Вероятнее всего, в семье недостаточно внимания уделяется обсуждению того, почему ребенок поступил так или иначе в определенной ситуации, а поощрение РУЛИ наказание осуществляется родителями без аргументации своих действий.

3. *Недостаточное развитие у ребенка самоконтроля*. Ребенок действует импульсивно на основании своих сиюминутных чувств и желаний без размышлений о том, стоит ли так поступать. Впоследствии он будет глубоко сожалеть о сделанном, но вряд ли это его остановит в подобных ситуациях. Здесь тоже можно побуждать ребенка к анализу причин и последствий своего поведения, но основой помощи должно стать развитие волевого поведения.

Эталоны доброты как регуляторы поведения ребенка

Помимо принятия ответственности за совершенный поступок в младшем школьном возрасте происходит еще одно качественное изменение в развитии

заботы, помощи окружающим. Когда мы рассматривали формирование уверенности в себе, отмечали, что в этот период у детей быстро развивается осознание себя, в том числе формируется представление о своих достоинствах и недостатках. При правильном родительском воспитании *доброта* становится для ребенка одним из достоинств, т.е. основанием того, считать ли себя хорошим или плохим. Соответственно, помогая кому-то, ребенок называет себя добрым, а значит, может считаться хорошим. Таким образом, эталоны доброты становятся регуляторами поведения ребенка. Он начинает поступать так, чтобы иметь возможность считать себя добрым и хорошим. Можно сказать, что *моральные ценности начинают регулировать его поведение*.

Однако это тоже происходит далеко не всегда. Если ребенок не понимает, что доброта является важной ценностью для родителей, а напротив, видит, что для них наиболее значимы его учебные успехи, то вряд ли он будет стремиться проявлять доброту и, обидев кого-то или ударив, будет продолжать считать себя хорошим.

В младшем школьном возрасте у ребенка появляется возможность испытывать *реальное осознанное сострадание*. Чаще всего это осуществляется в отношении близких членов семьи. Также дети испытывают сострадание в отношении сверстников, стараются утешать, защищать их. Можно заключить, что создание основного фундамента доброты ребенка заканчивается в младшем школьном возрасте.

Стыд и вина

В младшем школьном возрасте стыд и вина становятся более осознанными, чем ранее. Теперь ребенок может четко объяснить, почему ему стыдно или не стыдно, отчего он считает себя виноватым или невиновным. Могут возникнуть споры среди ребят о том, кто виноват в той или иной ситуации. Дети могут отстаивать свою правоту и во взаимодействии со взрослыми. Более того, теперь они уже понимают, какой проступок заслуживает какого осуждения или наказания. Поэтому обижаются на несправедливые с их точки зрения действия взрослых, требуют соблюдения норм справедливости во взаимоотношениях со сверстниками.

Важным изменением в психике ребенка в младшем школьном возрасте можно назвать появление *стыда за свои личностные качества*, а поскольку наиболее важным видом деятельности становится учеба, то ребенок начинает стыдиться, когда у него что-то не получается. Ему начинает казаться, что он недостаточно умный, что все замечают его ошибки. Если он нередко испытывает стыд в подобных обстоятельствах, к тому же часто оказывается в ситуации учебного неуспеха, то у него может сформироваться такое качество, как *неуверенность в себе*. Тогда ребенка будут страшить публичные ответы, особенно у доски: он может бледнеть или краснеть, потеть и забывать все то, что раньше знал довольно хорошо.

Вина также меняет свое содержание. К ней присоединяется *страх огорчить близких людей*, потерять их любовь, не соответствовать их ожиданиям. Сами взрослые могут и не догадываться о том, какой сильный страх потери их любви способен возникнуть у детей при каком-то серьезном проступке. Он мо-

жет толкнуть детей на действия, которые взрослым не всегда понятны, например, вырвать страницу из дневника с двойкой, хотя учительница потом все равно об этом расскажет. По «потом» при сильном страхе для ребенка не существует: есть чувство страха, которое заставляет его что-то делать.

Нередко склонность к сильному чувству вины и страх являются причиной *лживости*. В психологии есть такое высказывание: «Врут тому, кому правду говорить опасно». В этом случае ребенок врет, чтобы оттянуть момент, которого он так сильно боится. Если ребенок проявляет лживость или элементы подобного немотивированного поведения, стоит меньше осуждать его за негативные поступки, подчеркивать свою веру в него, акцентировать разными способами свою любовь, и обязательно разбирать ситуации, в которых ребенок поступил неправильно, объясняя свои переживания, беспокойство и возможные варианты дальнейшего развития событий. В таких беседах развивается и *рефлексия* ребенка, сначала с помощью взрослого.

Чувство смущения как предпосылка развития рефлексии

Помимо изменений в ощущении стыда и вины, в возрасте семи-восьми лет у детей появляется возможность чувствовать *смущение*. Оно схоже со стыдом, потому что в смущении присутствуют те же основные элементы: негативная оценка своего поведения и присутствие других людей, которые кажутся или действительно являются осуждающими. Однако в смущении, в отличие от стыда, главным является не совершенная ошибка, промах, а *предвосхищение* возможности не соответствовать ожиданиям окружающих. Смущение отличается от стыда как на физиологическом уровне, так и в мимике. Смущению соответствует понижение температуры тела, повышение частоты сердцебиения и кровяного давления. В смущении люди прячут глаза, смотрят в сторону, нервно и глупо смеются.

Появление у ребенка способности к смущению является позитивным фактом. Оно характеризует его социальную чувствительность, является важной предпосылкой развития *рефлексии* – способности размышлять о себе, о причинах и следствиях своих поступков. Недостаток способности к смущению обычно приводит к тому, что ребенок не чувствует недовольства окружающих своими действиями до тех пор, пока это не приводит к его открытому неприятию, конфликтам. Тем самым ребенку причиняется много страданий. Таких детей нужно специально обучать «видеть себя в зеркале других людей», обсуждать с ними, что в их поступках правится окружающим, а что вызывает недовольство.

Однако повышенная склонность смущаться не доставит ребенку много радости. Она может не только снизить учебные результаты из-за страха неудачи, но и вызвать ухудшение отношения к себе.

Чувство благодарности

Младший школьный возраст вносит важный вклад в развитие эмоциональной жизни ребенка. Помимо смущения, в нем впервые появляется полноценное чувство благодарности. Конечно, слово «спасибо» и соответствующее ему чувство проявляются еще в раннем возрасте, но там присутствует ориентация на личность «благодетеля». Дети раннего возраста, например, более склонны благодарить за небольшой подарок взрослых, чем сверстников.

Что понимать под чувством благодарности? При столь частом употреблении в повседневной жизни его не так-то просто объяснить. Любопытно, что и в психологии оно не столь хорошо исследовано, как, скажем, стыд или вина. В основе благодарности лежит понимание человеком того факта, что его благо – успех, переживание радости или еще что-либо приятное – является результатом действий другого человека. Как следствие у него появляется стремление сделать или сказать этому человеку что-то хорошее.

Чувство благодарности очень важно для человека. Вследствие действий другого человека у индивида вырастает ощущение собственной значимости: «Раз я благодарю другого, значит, мои слова или действия важны для него». Человек сам себе в этот момент кажется лучше, ценнее, его настроение улучшается. По мнению некоторых психологов, наличие выраженного чувства благодарности коррелирует с общей удовлетворенностью жизнью, ощущением счастья. Наверное, с этим можно согласиться, поскольку умение видеть позитивный вклад других людей в твою жизнь содействует формированию между человеком и его окружением отношений взаимной поддержки и помощи, которые являются основой чувства защищенности от любых неприятностей.

Напротив, неумение человека заметить и оценить помощь других разъединяет его с людьми, вызывает недовольство ими. В определенных ситуациях это может привести к формированию пессимизма.

Итак, в младшем школьном возрасте у ребенка появляется возможность принимать на себя ответственность за свои поступки. Стыд и вина становятся более осознанными и дополняются такими чувствами, как смущение и благодарность.

7.3 Познавательное развитие в младшем школьном возрасте

Между пятью и семью годами интеллектуальное развитие ребенка совершает качественный скачок. По-видимому, не случайно именно в этом возрасте в большинстве культур дети приступают к систематическому обучению в условиях школы. Интеллект ребенка становится настолько многогранным, что трудно выделить основные линии его развития.

Одно из новых свойств мышления ребенка этого возраста *умение размышлять об изменениях состояний предметов и явлений*, которое иллюстрируется классическим экспериментом Ж. Пиаже. Детям из одной емкости наливают воду сначала в высокий и узкий сосуд, а затем в низкий и широкий. Шестилетние дети понимают, что оба сосуда содержат равное количество жидкости. Более младшие считают, что в первом сосуде жидкости больше, т.е. ориентируются на внешние признаки количества, не обращая внимания на то, что вода наливалась из одной и той же банки. Такое свойство мышления шестилеток позволяет им приступить в школе к решению математических задач, построенных по типу: «Было столько-то предметов... с ними произвели действия... Сколько стало?» Например: «Было пять конфет, Петя съел две. Сколько осталось?»

Другое важное свойство, приобретаемое примерно в это же время, **обратимость мышления**. Если вернуться к предыдущему эксперименту, то данное свойство позволит детям для сравнения количества жидкости в узком и широком сосудах перелить жидкость обратно в банку, т.е. возвратиться к предыдущему состоянию. Обратимость мышления необходима детям при освоении сложения и вычитания. Например, они должны понимать, что если $6 + 7 = 13$, то $13 - 7 = 6$. На этом же свойстве основываются действия, которые дети применяют при проверке задач, решении уравнений.

Кроме того, дети начинают понимать, что *различия между объектами можно измерять*, т.е. сравнивать их размеры, количество, например, определять, какой из двух отрезков длиннее, путем их измерения, а не прикладывания одного к другому.

Еще одно новое свойство мышления проявляется в том, что дети получают способность *теоретически размышлять и рассуждать о мире*, в котором они живут, поскольку растет возможность оперировать понятиями. В связи с этим их *познавательная активность резко повышается*. У них появляется много разных интересов: космос, оружие, путешествия. Взрослым очень важно «давать питание» этому увлечению, т.е. предоставлять детям доступ к той информации, которая им интересна. Хорошо, если ребенок, пусть и по-детски, но рассуждает о своем будущем, которое поднимает для него ценность получаемых знаний.

Однако существует опасность не только стимулировать познавательную активность, но и тормозить ее. Это произойдет, если ребенок в школе будет получать лишь сухие, абстрактные знания, не связанные с его собственными интересами.

Мыслительные способности младшего школьника позволяют ему в процессе школьного обучения построить целостное представление об окружающем мире и о многих закономерностях его функционирования.

Новые свойства мышления в условиях школы не только активно используются, но и создают условия для дальнейшего развития **образного** и **логического мышления**. В особенности сильно развивается у детей *способность к анализу фактов и явлений, выявлению их существенных признаков и оперированию ими*. Если поначалу дети могут выделить общие сходные черты у похожих предметов и явлений, то по мере взросления они будут находить внутреннее родство внешне различных явлений.

В этом возрасте дети не только осваивают такую мыслительную операцию, как классификация, но и способны изменять основания классификации, в частности, разделять предметы на группы сначала, основываясь на сходстве формы, а затем и цвета.

Стимулируя развитие логического мышления, взрослые нередко забывают, что не только его высокий уровень необходим для того, чтобы ребенок приобретал способность и стремление к интеллектуальному труду в будущем. Если родители хотят, чтобы ребенок был способен к созданию нового продукта, необходимо обращать внимание на развитие его творческих способностей. Особенно необходимо это младшему школьнику, поскольку исследования пси-

хологов показали, что с началом обучения в школе у многих детей *уровень творческих способностей резко падает*. Это объясняется, во-первых, недостаточной востребованностью таких способностей для получения хорошей оценки, а во-вторых, слишком частым использованием при обучении в школе действий по образцу или алгоритму, исключающих применение творчества. Вот почему родителям следует обеспечить поле для упражнения ребенка в творчестве вне школы в той сфере, которая ему интересна. Кто-то будет собирать конструктор, кто-то рисовать платья для кукол, а кто-то лепить. Важно, чтобы сохранялось важнейшее условие творчества: *свобода проявления инициативы ребенка и высокая ценность этих занятий в глазах родителей*. Творчество не должно рассматриваться ими как менее значимое дело, чем школа и оценки.

Насколько уровень интеллектуального развития взаимосвязан с успешностью обучения ребенка в школе? На этот вопрос трудно ответить однозначно. Безусловно, определенные интеллектуальные способности необходимы. Но если говорить о первых классах школы, вполне достаточно среднего уровня, поскольку, помимо них, на успешность влияют учебная активность, а также **качество внимания** ребенка.

Внимание младшего школьника нередко зависит от его физиологических характеристик, т.е. *не является показателем интеллектуального развития*. Причины невнимательности могут быть различными. Она может стать следствием повышенной двигательной активности ребенка, и тогда рекомендации по оптимизации его обучения дает врач. Невнимательными могут быть дети с сильным типом нервной системы, поскольку им хочется сделать работу быстрее и без проверок. В этом случае ребенку нужно снижать темп деятельности, учить его проверять выполненное. Достаточно часто причиной невнимательности может стать повышенная тревожность ребенка, тогда для ее снижения ему показаны занятия с психологом.

Мы остановились на нескольких причинах, но на самом деле их гораздо больше: ведь за внешними поведенческими проявлениями могут скрываться совершенно разные трудности, требующие разной поддержки. С трудностями запоминания дело обстоит так же, как и с вниманием.

К третьему-четвертому классу у детей начинает складываться такая характеристика, как **интеллектуальная саморегуляция**, сильно влияющая на школьную успешность. Имеется в виду, что процесс познания все более и более становится подконтрольным воле и сознанию ребенка. Он знает, как ему лучше запоминать, решать задачи по математике, выполнять задания по другим предметам, и выполняет их, основываясь на своих привычках.

Важнейшее свойство, входящее в интеллектуальную регуляцию, – *умение ребенка планировать процесс осуществления познавательных актов*, т.е. действовать не методом проб и ошибок, а согласно **внутреннему плану действий**: ставить цели и продумывать средства их реализации (целеполагание).

Умение планировать проявляется не только на уроках математики. Часть ребят испытывает трудности на уроках русского языка при выполнении грамматических заданий к упражнениям, особенно если их несколько: дети либо совсем забывают о грамматических заданиях, либо выполняют их не все.

По особенно хорошо проявляется умение ребенка планировать при выполнении домашних заданий. Если школьник знает, в каких условиях ему лучше их делать, с какого урока начинать, в какой последовательности выполнять, можно предположить, что он справится со своей работой хорошо.

Итак, в младшем школьном возрасте на основе физиологических предпосылок, благодаря систематическому обучению активно развивается *логическое мышление*. Для достижения большей учебной успешности важно обращать внимание не только на развитие мышления, но и на формирование интеллектуальной саморегуляции.

Вопросы для самостоятельной работы студентов

1. Что такое учебная деятельность и какова ее структура?
2. Каковы условия формирования учебной активности?
3. К чему может привести длительный неуспех в школе?
4. Сформулируйте правила профилактики выученной беспомощности.
5. Как учебная успешность влияет на самооценку ребенка?
6. Как развивается воля в младшем школьном возрасте?
7. Какие новые чувства осваивает младший школьник?
8. Назовите новые возможности в плане взаимодействия с людьми в этот период.
9. Каким становится мышление ребенка?
10. Что такое произвольная интеллектуальная регуляция?
11. Как взаимосвязаны между собой уровень интеллектуального развития и успешность ребенка в школе?

Рекомендуемая литература

1. Борба, Мишель. Нет плохому поведению: 38 моделей проблемного поведения ребенка и как с ними бороться. : Пер. с англ. / М. Борба – М.: Издательский дом «Вильяме», 2006. – 320 с.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 238 с.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ : Астрель; Владимир : ВКТ, 2008. – 251 с.
4. Лукьянова, И.В. Экстремальное материнство. Счастливая жизнь с трудным ребенком / И.В. Лукьянова. – М. : Никая, 2017. – 416 с.
5. Родителям: как быть ребенком. Хрестоматия / сост. и авт. коммент. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 378 с.
6. Складорова, Т.В. Возрастная педагогика и психология : учебное пособие для студентов педагогических вузов и духовных семинарий / Т.В. Складорова, О.Л. Янушкявичене. – М. : Издательский дом «Покров», 2004. – 54 с.
7. Хухлаева, О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О.В. Хухлаева. – М. : Академия, 2003. – 184 с.

8. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология : учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова; под ред. О.В. Хухлаевой.– М. : Юрайт, 2013 .– 367 с.

ТЕМА 8 ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ

Подростковый возраст охватывает период от 10-11 лет до 15-17 лет и является одним из самых сложных и ответственных в жизни ребенка и его родителей. Этот возраст считается кризисным, поскольку происходят резкие качественные изменения, затрагивающие все стороны развития и жизни. Кризис подросткового возраста связан с изменением социальной ситуации развития и ведущей деятельности.

Социальная ситуация развития – это особое положение ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. В подростковом возрасте она представляет собой переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Подросток занимает промежуточное положение между детством и взрослостью.

Ведущая деятельность – эта та деятельность, которая определяет возникновение основных изменений в психическом развитии ребенка на каждом отдельном этапе. Если у младших школьников такой деятельностью является учебная, то в подростковом возрасте она сменяется на интимно-личностное общение. Именно в процессе общения со сверстниками происходит становление нового уровня самосознания ребенка, формируются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться и в тоже время отстаивать свои права. Кроме того, общение является для подростков очень важным информационным каналом.

В результате такой резкой смены интересов в подростковом возрасте часто страдает учебная деятельность, снижается школьная мотивация. Пытаясь вернуть прежние школьные успехи, родители стараются ограничить детей в общении со сверстниками. Однако важно помнить, что именно общение со сверстниками является наиболее важной для подростков деятельностью и оно необходимо для полноценного психического развития ребенка.

Многие особенности поведения подростка связаны не только с психологическими изменениями, но и с изменениями, происходящими в организме ребенка. *Половое созревание и неравномерное физиологическое развитие* подростка обуславливают многие его поведенческие реакции в этот период. Подростковый возраст характеризуется эмоциональной неустойчивостью и резкими колебаниями настроения (от экзальтации до депрессии). Поведение подростков зачастую бывает непредсказуемым, за короткий период они могут продемонстрировать абсолютно **противоположные (амбивалентные) реакции**:

- целеустремленность и настойчивость сочетаются с импульсивностью;
- неуемная жажда деятельности может смениться апатией, отсутствием стремлений и желаний что-либо делать;
- повышенная самоуверенность, безапелляционность в суждениях быстро сменяются ранимостью и неуверенностью в себе;
- развязность в поведении порой сочетается с застенчивостью;
- романтические настроения нередко граничат с цинизмом, расчетливостью;
- нежность, ласковость бывают на фоне недетской жестокости;

– потребность в общении сменяется желанием уединиться.

Наиболее бурные аффективные реакции возникают при попытке кого-либо из окружающих ущемить самолюбие подростка. Пик эмоциональной неустойчивости приходится у мальчиков на возраст 11-13 лет, у девочек – на 13-15 лет.

В подростковый период возникает ряд важнейших личностных задач. Основные линии развития подростков связаны с прохождением личностных кризисов: кризиса идентичности и кризиса, связанного с отделением от семьи и приобретением самостоятельности.

8.1 Основные задачи развития и оптимальные условия их реализации

Основные задачи развития подростков определяются необходимостью формирования у них новой взрослой идентичности. Важнейший вклад в развитие проблемы идентичности в целом и идентичности подростков в частности внес Э. Эриксон, поэтому данную проблему целесообразно рассматривать в соответствии с его теорией.

Развитие эго-идентичности в подростковом возрасте

В качестве основополагающего Э. Эриксон использовал понятие **эго-идентичности**, трактуемое им как *ощущение человеком собственной целостности и тождества; наличие веры индивида в то, что внешние обстоятельства ему помогут; присутствие некоторого напряжения, переводящего человека в действие*. В данном определении особо стоит отметить, что эго-идентичность предполагает *доброжелательность мира по отношению к человеку и в то же время необходимость постоянного движения, развития индивида*. Чаще всего эго-идентичность осознается не полностью и ощущается как *психосоциальное благополучие, внутренняя уверенность в признании значимых людей*, хотя, начиная с подросткового возраста, возможность некоторого осознания эго-идентичности уже присутствует.

Как полагал Э. Эриксон, эго-идентичность развивается в течение всего жизненного пути человека, причем важнейшими этапами ее развития являются **нормативные кризисы**. Имеется в виду, что их проживание необходимо для полноценного развития эго-идентичности: каждый из таких кризисов вносит определенный вклад в ее развитие. Это вытекает из понимания Эриксоном процесса развития идентичности одновременно как *интеграции* и *дифференциации* различных взаимосвязанных элементов. Всякий раз, когда возникают какие-либо изменения в человеке, вызванные биологическими или социальными факторами, происходит некоторое разрушение имеющейся структуры идентичности, а затем последующая интеграция, но уже с включением появившихся изменений.

Ключевую роль в процессе становления идентичности Э. Эриксон отводил подростковому возрасту, поскольку качественные изменения в указанный период проявляются наиболее быстро. Половое созревание обуславливает телесные и эмоциональные изменения. Новые характеристики получает мышле-

ние: оно становится **формально-логическим**. Резко меняется социальный статус. Следствием этого становится частичное разрушение имеющейся с детства идентичности и наступление периода, который можно назвать *кризисным*. Но не стоит понимать кризис только как негативное явление: в это время происходит поиск и выбор новой взрослой идентичности, новой целостности, нового отношения к себе и к миру. Завершение поиска себя, *формирование идентичности свидетельствует о позитивном завершении кризиса*.

Однако так происходит не всегда. Как отмечает канадский психолог **Джеймс Марсия**, работающий в русле концепции Эриксона, помимо достижения нормативной идентичности, возможно еще три варианта развития.

1. *Предрешенность*, подразумевающая бескризисность и бесконфликтность развития. В этом случае подростки выбирают профессию, ценности на основе предписаний значимых взрослых (чаще всего родителей), а не самостоятельных решений.

2. *Формирование диффузной идентичности*. Здесь кризис так же не испытывается по причине личностной незрелости, недостаточно развитой рефлексии. Подростки стремятся к проявлению внешних форм взрослости – сексуальных контактов, алкоголя и т.п., оставаясь внутренне инфантильными, т.е. не принимая ответственности за свои действия.

3. *Мораторий*, или излишне долгая задержка на стадии кризиса. В этом случае молодой человек более старшего возраста, принимая решения, действует так, как если бы еще был подростком.

Поведенческие проявления подросткового кризиса

Рассмотрим основные поведенческие проявления подростка, свойственные как нормативному кризисному периоду поиска себя, так и периоду моратория. В первом случае эти проявления желательны, поскольку свидетельствуют о том, что происходит определенная внутренняя работа. Во втором случае они говорят о наличии тех или иных внутренних трудностей подростка, которые не позволили ему завершить кризис, и тогда порой необходима внешняя помощь со стороны родителей, педагогов, психологов.

1. *Трудности в решении проблемы близости*, т.е. вступления в эмоционально близкие дружеские или гетеросексуальные отношения. Это может проявляться в самоизоляции, когда общение даже с родными людьми ограничивается стереотипными, формальными отношениями. В противоположном случае подросток пребывает в лихорадочных поисках близости с новыми людьми, которые, в конце концов, кончаются неудачами.

Если подобные поведенческие симптомы зафиксированы на длительное время, есть риск формирования у подростка **слабой идентичности**, т.е. настолько слабого «Я», которое боится потерять себя при близких контактах с другими людьми. В отдельных случаях слабая идентичность может проявляться в стремлении подростков к абсолютному подчинению сильному лидеру или компании, выполняющей функцию лидера. В подобной ситуации слабое «Я» как бы заменяется сильным «Мы», что дает подростку иллюзию своей силы.

2. *Неумение решить проблему собственной активности*, что способно проявляться в *трудностях концентрации на учебных занятиях* или, наоборот, в

сверхпоглощенности уроками. В первом случае окружающие принимают в качестве причины такого поведения подростка лень, во втором – особое трудолюбие, хотя при внешне разном отношении к учебе причина одна и та же: наличие глубокого чувства неполноценности, неуверенности в своих силах. Подростки, склонные к пассивному реагированию на внутренний конфликт, прибегнут к отказу от любых активных действий, т.е. не станут учиться, что внешне будет выглядеть как лень. Активные подростки выберут стремление компенсировать чувство неполноценности посредством особых успехов в учебе. Если такое положение сохранится на длительное время, у подростков сформируется то, что можно назвать **неуверенной идентичностью**.

Интересно, что подростки с пассивным реагированием на внутренний конфликт внешне могут быть абсолютно не пассивны. Более того, они могут быть склонны к активности, не связанной с учебной деятельностью: общению в компаниях, поездкам на стадионы и т.п. Подобная активность для них является своего рода защитой от ощущения неуверенности в себе.

3. *Неумение установить гармонию между отношением к прошлому, настоящему и будущему.* Под гармонией такого рода следует понимать гордость прошлым, получение радости от настоящего, наличие действий, направленных на успешное будущее. Неумение установить такую гармонию проявляется в трех основных разновидностях:

1) жизнь только настоящим, так, словно будущее не состоится. В качестве примера можно привести наркоманию;

2) страх будущего, что подразумевает всяческое стремление обратиться к прошлому, культивировать у себя детские черты, инфантильное поведение;

3) сверхстремленность в будущее при потере интереса к настоящему. Это концентрация на учебе, необходимой для последующей жизненной успешности, и пренебрежение радостями сегодняшнего дня.

В случае невозможности добиться гармонии между отношением к прошлому, настоящему и будущему у подростка может сформироваться **размытая идентичность**.

4. *Неумение решить проблему выбора идеального «Я».* В этом случае в качестве идеального «Я» и одновременно идеального «Другого» выбираются кумиры, отдаленные во времени и пространстве. Можно сказать, что у подростков формируется **иллюзорная идентичность**, поскольку основное содержание их психической жизни наполняется иллюзиями общения с кумирами.

5. *Неумение решить проблему выбора позитивного пути развития «Я».* В этом случае подросток определяет свое развитие в основном через отрицание существующих норм, правил, причем преимущественно родительских или других значимых фигур. Подросток отрицает родительские ценности, стереотипы поведения, иногда даже свое домашнее имя. Можно сказать, что у него формируется **негативная идентичность**, основанная на отрицании.

Итак, *позитивным* результатом подросткового кризиса является достижение эго-идентичности, т.е. личностной целостности, уверенности в себе, стремления к дальнейшему развитию. *Негативным* результатом кризиса можно назвать формирование у подростка следующих видов идентичности:

- слабой;
- неуверенной;
- размытой;
- иллюзорной;
- негативной.

Однако возможно и непрохождение подростками кризиса – либо по причине излишней зависимости от родителей, либо из-за собственной личностной незрелости и недостаточно развитой рефлексии. Избегание по тем или иным причинам кризиса также не способствует дальнейшему прогрессивному развитию подростков.

Отделение подростка от семьи как условие формирования его эго-идентичности

Важнейшее условие развития идентичности подростка – приобретение им самостоятельной позиции, для чего в первую очередь ему необходимо освободиться от влияния родителей. Оставаясь в слиянии с родителями, подросток не проходит нормативный кризис идентичности, застывая на стадии предрешенности.

Отделение подростка от семьи необходимо для достижения им впоследствии зрелости, возможности *принять на себя ответственность за свою жизнь*, хотя данная дефиниция является не очень точной, поскольку итогом такого отделения будет не разрыв подростка с семьей, а *установление новых партнерских взаимоотношений*, в которых семья и подросток способствуют развитию друг друга. Имеется в виду, что теперь они находятся в равных позициях и через диалог, а не поучение помогают друг другу в решении своих уникальных жизненных задач. Понятно, что отделение подростка от семьи является только одной стороной единого процесса разделения семьи и подростка. Другая сторона *отделение самой семьи от подростка*.

В случае нарушения этого процесса впоследствии можно предполагать либо полное эмоциональное отстранение молодого человека от своей семьи, либо установление довольно мучительной амбивалентной связи: *отделяюсь – чувствую вину – присоединяюсь обратно – чувствую гнев – отделяюсь и т.п.*

Возможен и такой вариант: отделение подростка от семьи по тем или иным причинам не происходит. Это можно назвать самым тяжелым исходом для подростка, который в таком случае остается в эмоциональной зависимости от родителей. Ему будут трудно даваться собственные решения, а впоследствии у него сформируются склонность к отношениям зависимости с вышестоящими лицами, пассивная жизненная позиция. Достаточно сложно будут выстраиваться семейные взаимоотношения, которые также станут осуществляться под контролем родителей, хотя вполне вероятно, что их влияние будет заменено на зависимость от мужа или жены.

При всей важности процесса отделения подростка от семьи нужно иметь в виду, что он редко протекает без осложнений *либо вследствие характера семьи и внутрисемейных отношений, либо из-за особенностей самого подростка*, хотя, безусловно, оба фактора взаимосвязаны.

Если говорить о семье, то можно отметить, что чаще всего ей довольно трудно отпустить ребенка, т.е. допустить начало процесса отделения. Причины могут быть самыми разными. Во многих семьях сын или дочь выполняют для матери функцию смысла жизни.

Помимо возможной компенсации через ребенка проблемы смысла жизни за повышенной заботой о ребенке могут стоять стремление к контролю и власти, поиск любви и привязанности, удовлетворение потребности в социальном престиже последнее сегодня особенно характерно. Достаточно часто можно встретить семьи, в которых негласно присутствует требование к ребенку быть первым, причем желательно во всех возможных видах деятельности. Это проявляется в повышенном внимании к его учебным оценкам, успехам на концертах, в различных соревнованиях.

Чаще такая сверхтребовательность присутствует у родителей, которые сами обладают высоким социальным статусом. В этом случае у ребенка формируется сильный страх не соответствовать ожиданиям родителей, тому эталонному образу, который они хотели бы видеть.

Иногда родители могут возлагать на подростка обязанности по исправлению их собственных жизненных ошибок, т.е. заставлять его исполнить то, что не удалось им самим. В этом случае у ребенка также формируется страх не соответствовать ожиданиям родителей, затрудняющий отделение.

Иногда ребенок компенсирует своим присутствием проблему нарушенных взаимоотношений между родителями. В такой ситуации подросток не дает себе права на отделение, чтобы избежать разрушения семьи.

Затруднено отделение и в том случае, если в семье имеются нарушения структурно-ролевого характера. Наиболее частый вариант – проигрывание ребенком роли отсутствующего или плохо играющего свою роль члена семьи.

Как отмечалось ранее, причины трудностей в отделении могут лежать не только во внутрисемейных отношениях, но и в особенностях самого подростка. Точнее сказать, в нарушениях развития его личности на тех или иных этапах онтогенетического развития. Например, если итогом младенческого возраста станет формирование недоверия к окружающему миру, то возможен вариант, при котором подросток предпочтет оставаться в слиянии с родителями, чтобы избежать встречи с миром взрослых. Этот мир, по мнению подростка, слишком опасен, чтобы стремиться идти туда одному.

Если итогом раннего возраста (от года до трех лет) станет формирование зависимой позиции, страха принятия самостоятельных решений, то подросток может и не предпринять никаких попыток отделения, поскольку не будет видеть разницы между собственным мнением и мнением родителей. Он долго будет оставаться послушным, миролюбивым, удобным для взрослых, но абсолютно несамостоятельным. Хотя возможно, что он все-таки намнет отделяться, но несколько позднее своих сверстников, и тогда отделение произойдет бурно, взрывообразно, станет настоящей стрессовой ситуацией для родителей.

Если в дошкольном возрасте так называемое *эдипово развитие* (Г. Фитдор) ребенка будет нарушено из-за наличия конфликтов между родителями, то становится возможным формирование очень прочного слияния ребенка с одним

из родителей. Имеется в виду, что в дошкольном возрасте ребенок проходит период отрицания родителя противоположного пола и акцентированной любви к родителю своего пола. Этот период завершается идентификацией с родителем своего пола и значительным усилением «Я» ребенка. Конфликты между родителями или отсутствие одного из них могут не привести к такому благополучному исходу, оставив «Я» ребенка ослабленным, требующим слияния с одним из родителей для постоянной его поддержки. Это можно заметить еще до подросткового возраста, поскольку адаптация такого ребенка к школе в младших классах, вероятнее всего, будет затруднена, что выразится в непринятии школы, учителя, частых болезнях ребенка. Понятно, что к отделению подросток и не приступит, а эмоциональные проблемы детства выдут на поверхность в тех или иных трудностях адаптации к окружающей действительности.

Таким образом, отделение подростка от семьи может затянуться. Но оно может не состояться вообще, т.е. подросток на длительное время останется в слиянии либо с семьей в целом, либо с одним из ее членов. В подобной ситуации он будет продолжать находиться под строгим контролем и сильной опекой взрослых, вырабатывая чувство собственной слабости, беспомощности. Иногда это сопровождается уходом в болезнь, так как язык психосоматики здесь является единственно доступным подростку для того, чтобы заявлять окружающим о собственном внутреннем дискомфорте.

Возможен и такой вариант: в какой-то момент семья начинает понимать, что подросток остается не по возрасту инфантильным и несамостоятельным. Родители склонны рассматривать подобное поведение ребенка как проблему и сами всячески побуждают его к принятию более взрослой позиции. Но здесь уже подросток активно сопротивляется отделению: он не может или не хочет (между этим трудно провести грань) отделяться. Он не накопил опыта самостоятельных действий, поэтому любое самостоятельное решение вызывает у него страх, и он предпочитает оставаться в слиянии с семьей.

Этапы отделения подростка от семьи

Причин возможного нарушения отделения подростка от семьи столь много, что в редкой семье это проходит бесконфликтно. Чтобы иметь возможность оказать эффективную помощь подросткам, необходимо четко представлять, на каком этапе отделения они находятся. Рассмотрим указанные этапы в соответствии с характеристиками, выделенными американским психологом **Бенджамином Блумом** (1913-1999).

1) *Первый этап – конфликт между потребностью в зависимости и стремлением к автономии.* Данный этап начинается в 11-12 лет. Его трудность состоит в том, что подросток противоречив в своих ожиданиях от родителей: с одной стороны, он сопротивляется проявлениям их заботы и ласки, а с другой – демонстрирует желание, чтобы его баловали. Подросток перестает быть таким же послушным и вежливым, как раньше. В то же время у некоторых могут появиться совсем детские проявления: стремление полежать рядом с мамой, плаксивость, капризы.

2) *Второй этап – когнитивная реализация отделения* (трудно указать возраст, так как переход к этой стадии может затянуться на всю жизнь). Подро-

сток доказывает всему миру, родителям и самому себе собственную независимость. Чаще всего это происходит через уход в оппозицию, критику всего того, что делается и говорится родителями, причем бурная реакция родителей лишь усиливает стремление подростка к эмансипации. В этот период подростки остро относятся к родительским советам, воспринимая их как попытки ущемления собственной самостоятельности и взрослости.

Следует иметь в виду, что при всем стремлении подростка к эмансипации у него присутствует жгучая потребность в любви, внимании, одобрении родителей, поэтому может возникнуть острая ревность к младшим сестрам или братьям.

3) *Третий этап – эмоциональные реакции на отделение.* Здесь могут возникать чувство вины, гнев, депрессивные реакции, взаимный страх потери любви. На данной стадии необходимо помочь родителям возвращать в себе чувство гордости и радости от достижений взрослеющего ребенка.

4) *Четвертый этап – поиск образцов идентификации.* Пребывая в новом для себя поле взрослой жизни, подросток ищет людей, которые могли бы выступить для него в качестве образцов для подражания, своеобразных ориентиров построения собственной идентичности. Данная стадия порой недооценивается взрослыми: здесь исчезают внешнее буйство и ранимость подростка; может показаться, что он уже повзрослел и не требует поддержки. Однако поддержка родителей необходима, только проявляться она должна в другой форме. Для успешного обретения подростком эго-идентичности очень важно, чтобы он имел образцы положительной интеграции среди значимых взрослых.

Иными словами, для **поддержки подростков родителям самим нужно пребывать в интегрированном состоянии.** Если же таких образцов не будет, то подросток, вероятнее всего, не достигнет интегрированного состояния, станет испытывать неуверенность в своих силах и возможностях, страх перед будущим.

Отсутствие образцов для подражания среди значимых взрослых может привести к формированию у подростка ошибочной идентификации, например с агрессивными героями кинобоевиков.

Итак, с завершением формирования интегрированного состояния заканчивается процесс отделения подростка от семьи. Между подростком и родителями устанавливаются новые отношения, основанные не на принуждении, а на партнерстве.

8.2 Психосоциальное развитие

Основой психосоциального развития подростка является **общение со сверстниками**, которое в данный период его развития становится ведущей деятельностью, влияющей на различные аспекты личности. Некоторые исследователи считают влияние общения со сверстниками на личность подростка во многом решающим как в позитивном, так и в негативном плане: такое общение может содействовать успешной социализации подростка, но может и определить его асоциальное поведение.

Роль общения со сверстниками у подростков действительно велика, хотя влияние внутрисемейного общения на их развитие продолжает оставаться достаточно сильным, ведь *воздействие на личность подростка сверстников во многом опосредуется его семьей*. Доверительные отношения в семье могут компенсировать те или иные трудности в общении со сверстниками, помочь подростку определить свою внутреннюю позицию по отношению к асоциальным тенденциям его друзей. Однако верно и обратное: непонятый и непринятый в семье подросток пойдет искать тепло и внимание на улице; унижаемый дома, он будет компенсировать это насмешками, издевательствами над более слабыми ребятами в компании.

Усиление «Я» подростка

Прежде всего, общение может содействовать *реальному или иллюзорному усилению «Я»* подростка через возможность самоутверждения среди сверстников, достижение и поддержание высокого общественного статуса. Реальное усиление «Я» возможно в случае наличия у подростков действительных достижений в какой-либо области – спорте, музыке и т.п., которые значимы в подростковой среде. Иногда некоторое усиление «Я» осуществляется не за счет реальных успехов, а через ощущение принадлежности к группе, позволяющее подростку почувствовать сильное «Мы». Вот почему подростки столь остро воспринимают критику взрослых в отношении своей компании – это означает ослабление их собственного «Я»; испытывают тревогу при возможности потери друзей; переживают, если взрослые при них оказывают те или иные воспитательные воздействия.

Нередко группа сверстников дает лишь иллюзию силы, но если кто-то прибегает к этой иллюзии, значит, она ему необходима. К такому лжестатусу стремятся подростки с несформированной эго-идентичностью, достичь которой им не удалось из-за слишком быстрого отдаления от семьи, непрохождения этапа идентификации с родителями, что нередко происходит в тех семьях, где взрослые сами не ощущают своей личной значимости. Подростки полагают, что такие взрослые не могут быть образцами поведения, поскольку не обеспечили даже себе достойной жизни. Другая причина слишком быстрой эмансипации – отсутствие в семье чувства защищенности, поиск которой осуществляется в группе сверстников.

Основные варианты достижения иллюзии силы

1. *«Коллективный враг»*: для ощущения собственной силы подростковой группе обязательно требуется коллективный враг, вокруг которого концентрируются их объединенные агрессивные воздействия.

2. *Вступление в неформальные группы*. Под неформальными группами понимаются стихийно образующиеся компании подростков на основе общего интереса, увлечения, вида досуговой деятельности, подражания выбранному типу поведения (фанаты, хиппи, панки, рокеры, металлисты и т.д.).

Причин стремления подростков к неформальным группам несколько. С одной стороны, принадлежность к группе дает поддержку еще достаточно слабому «Я» подростка, заменяя его сильным «Мы» и тем самым позволяя подростку ощутить иллюзию собственной силы. С другой стороны, неформальная

группа рождает иллюзию свободы: подростки, принадлежащие к подобным организациям, считают себя исключительно свободными людьми, независимыми от родителей и общества, тогда как на самом деле группами руководят сильные лидеры, стремящиеся подавить всех остальных членов.

Представление об идеальном «Я»

Влияние общения со сверстниками на представление подростка об *идеальном «Я»*, т.е. об образе, которому хотелось бы соответствовать, особенно значимо для тех подростков, которые отвергают родителей в качестве моделей для построения собственного «Я». В этом случае безусловными эталонами становятся наиболее популярные и сильные лидеры компании, в которую входит подросток: их влияние на ценности и установки молодых людей часто оказывается более значимым, чем влияние родителей, школы, религиозных организаций или любых социальных структур.

Становление взрослой позиции

Следующий важный аспект влияния общения на развитие личности подростка *помощь в становлении новой взрослой позиции*. Интересно, что первый этап ее становления как раз и составляет **отрицание взрослости в традиционном варианте**, т.е. отвержение всех ее принадлежностей: моды, увлечений, лексики. Украшения подростков, стиль причесок, музыка и даже ненормативная лексика символизируют дистанцированность от родителей и всего того, что связано с миром взрослых. Для подростков главная привлекательность взрослости состоит в возможности неподчинения, свободе от детской зависимости. В неподчинении, отвержении законов жизни взрослых они видят доказательство своей собственной взрослости.

Кстати, понимание разрушения и отрицания как доказательства собственной силы можно увидеть не только у подростков, но и у некоторых взрослых.

Расширение самосознания подростков через общение в паре

Помимо влияния общения со сверстниками на развитие взрослой позиции необходимо отметить **возможность существенного расширения самосознания подростков через общение в паре**, т.е. дружбу с однополым партнером. Подросток открывает свой внутренний мир, который определяет его индивидуальную неповторимость. У подростка *возникает необходимость* в одобрении, принятии его значимым другими, чтобы подтвердить свое право на существование. Кроме того, способность к *внутреннему диалогу*, т.е. саморефлексии, в раннем подростковом возрасте еще недостаточно развита, поэтому подростку легче рассказывать о себе другому человеку, чем самому размышлять о себе.

Основная потребность, реализуемая в дружбе, – это **потребность в самораскрытии**, т.е. стремлении посвятить другого в свои душевные тайны. Однако необходимо помнить, что подросток не только стремится к самораскрытию, но и одновременно оберегает свой внутренний мир от вторжения других, поскольку этот мир является для него неким интимным таинством. Вот почему для подростка столь важна атмосфера безопасности в дружбе, а одним из наиболее значимых качеств друга является умение не предать, сохранить тайну самораскрытия.

Говоря о подростковой дружбе, необходимо коснуться еще одной ее функции – **содействию психосексуальному развитию подростков**, что особенно значимо для девочек. Выбор объекта любви часто проходит у подростков так называемую *фазу гомосексуального выбора*, которая внешне выглядит как страстная дружба, напоминающая влюбленность. Например, на переменах девочки ходят друг с другом обнявшись, ревнуют и т.п.

Интересно, что мотивы выбора друзей с возрастом меняются. Младшие подростки, как правило, выбирают друзей на основе общности занятий, т.е. дел, которыми можно вместе заниматься. Для старших большую значимость приобретают личностные качества партнеров. Для некоторых выбор осуществляется по сходству качеств или по похожести друг на друга. Для кого-то – по принципу идеального «Я». В этом случае выбирается друг с наличием тех качеств, которые хотелось бы иметь у себя.

Трудности в общении у подростков

Большинство трудностей в общении у подростков связано с нарушениями в прохождении ими нормативного кризиса и формирования эго-идентичности. Так, если результатом кризиса становится формирование у подростка **слабой идентичности**, он прибегнет к самоизоляции и формализации взаимоотношений со сверстниками или, возможно, будет вступать в большое количество достаточно поверхностных контактов, не приносящих ему удовлетворения, не дающих ощущения близости.

Достаточно часто трудности в общении появляются у подростков с **неуверенной идентичностью**. Они недовольны собой в целом или, может быть, своей внешностью, ощущают свое отличие от сверстников: другие кажутся им более уверенными, привлекательными, полноценными. Интересно, что свое чувство неполноценности подросток иногда пытается компенсировать через конфликты с родителями: здесь в атмосфере безопасности он может попытаться доказать свою полноценность. Со сверстниками подросток с неуверенной идентичностью может проявлять себя двумя путями.

1. *Демонстрация застенчивого поведения*. Внешне такие подростки не проявляют своих чувств, живут в своем внутреннем мире. Окружающим они могут казаться абсолютно спокойными, однако в душе их могут бушевать сильнейшие переживания и неудовлетворенные желания. Как правило, такие подростки обладают повышенной склонностью к самоанализу и *самоуничижению*. Может показаться, что они не стремятся к общению, что им нравится быть наедине с собой, на самом деле они глубоко страдают от невозможности близких контактов.

Интересно, что в подобном случае возможна ситуация, когда подросток не имеет трудностей в общении с родителями. Вероятно, к неуверенной идентичности здесь добавляется несформированность *эмоциональной децентрации*, т.е. умения встать на позицию другого человека, взглянуть на проблему его глазами, приспособиться к окружающим. Родители, стараясь приспособиться к подростку, всегда быть в понимающей позиции, не ставят его перед необходимостью понимания других и приспособления к ним.

2. *Излишнее стремление к лидерству*, которое в данном случае имеет защитный характер. Через лидерство подростки пытаются доказать окружающим, но в первую очередь самим себе собственную компетентность, полноценность, силу.

Если результатом кризиса станет формирование **размытой идентичности**, то трудности в общении обусловит такой ее аспект, как наличие страха взросления. В этом случае подростки пытаются прятаться за семью, со сверстниками избегают глубоких контактов, которые пугают их и представляются рискованными.

Если у подростка формируется **иллюзорная идентичность**, то общение осуществляется в основном с кумирами, поэтому отношения со сверстниками, хотя и бесконфликтны, но достаточно поверхностны. В то же время субъективно трудности в общении со сверстниками подростком не переживаются.

При внимательном рассмотрении можно заметить, что, как правило, наличие трудностей в общении со сверстниками у подростка сопровождается теми или иными проблемами *внутрисемейного общения*, причем последние при этом могут существенно усиливаться.

Подводя **итоги анализа влияния общения со сверстниками** на развитие личности подростка необходимо выделить следующие основные направления его позитивного воздействия.

1. Помощь в воспитании самостоятельности как предпосылки умения принять ответственность за свою жизнь на самого себя через предоставление опыта реальной жизни.

2. Содействие формированию эго-идентичности через предоставление подростку возможности выбора образцов для идентификации, с одной стороны, и усиление «Я» на основе самоутверждения в подростковой среде – с другой.

3. Расширение самосознания, развитие способности к внутреннему диалогу через самораскрытие в общении с однополым партнером.

8.3 Особенности самосознания

Подростковый возраст иногда называют *периодом открытия «Я»*, когда подросток начинает задумываться над вопросами: «Кто я?», «Чего хочу?» и «Что могу?» Психологи называют это *стремительным развитием самосознания*. В соответствии со структурой, предложенной **В. С. Мухиной**, в **самосознании** можно выделить следующие компоненты:

- имя человека;
- притязание на социальное признание;
- социальное пространство личности (ее права и обязанности);
- психологическое время личности (ее прошлое, настоящее, будущее);
- половая идентификация.

Согласно В. С. Мухиной, нарушение развития одного или нескольких структурных звеньев самосознания может приводить к появлению агрессивности, тревожности, трудностям в общении, а иногда и к суицидальным попыткам.

Имя. У подростков можно наблюдать экспериментирование с именем, т.е. употребление его в необычном варианте, например Димон, Веркин, или же появление нового подросткового имени: Дрема, Каспер, Амигос и т.п. Такое отношение к имени, с одной стороны, свидетельствует о некотором снижении самооценки в подростковом периоде, а с другой символизирует новый статус, уже отличный от детского, но еще не ставший полностью взрослым. Педагогам и родителям следует бережно и тактично подходить к желанию подростка именовать себя несколько по-другому. В тоже время, если подросток позволяет, можно иногда употреблять детское ласковое имя подростка, поскольку это придает ему устойчивость, усиливает ресурсы, необходимые для успешного разрешения возникающих перед ним проблем.

Притязание на социальное признание. Если для младших школьников необходимо признание их успехов в учебной деятельности, то для подростков становится важным признание их внешности и факта взросления.

Телесное самовосприятие начинает выступать в качестве одного из оснований самооценки подростков. Удовлетворение или недовольство своей внешностью подросток достаточно часто переносит на отношение к себе в целом.

Почти все подростки в начальный период взросления (5-6 классы) испытывают некоторое неудовлетворение своим лицом или фигурой. Это происходит потому, что цельное представление о своей внешности превращается у подростков во *фрагментарное*, сосредоточенное на отдельных частях тела: ушах, ногах, носе и т.п.

В этот период может наблюдаться такое явление, как *воображаемая аудитория* (Ж. Пиаже). Подросткам кажется, что за ними постоянно наблюдают и оценивают: как они говорят? что делают? во что одеты? как покрашены? и т.п.

Фрагментарное восприятие своего телесного облика влияет и на то, как подростки видят окружающих людей: они также воспринимаются ими фрагментарно. Вот почему младшие подростки нередко судят об окружающих - сверстниках или педагогах, основываясь на таком параметре, как внешняя привлекательность; могут преувеличивать те или иные дефекты их лица, фигуры, стиля одежды.

Конечно, иногда недовольство своей внешностью у подростков имеет реальную основу. В частности, на коже лица возможно появление различного рода прыщей. Однако по этому поводу можно привести мнение известного детского психоаналитика **Франсуазы Дольто**, которая полагает, что отсутствие чистоты кожи подростков выражает их непроговоренное состояние. Например, экзема означает желание перемен, а шелушение кожи или аллергия – недостаток чего-то необходимого.

Сохранение фрагментарного представления о себе во второй половине подросткового периода носит название **дисморфофобии**. Это состояние тяжело переживается подростками – в несоответствии собственного внешнего облика созданным эталонам им видится основная причина тех или иных жизненных неудач. Однако на самом деле это не так: подростки путают причину и след-

ствие. Обычно от дисморфофобии страдают подростки, имеющие *неуверенную идентичность* и, как следствие, *сниженное самоотношение*. Именно оно вызывает недовольство подростков своей внешностью, заставляет их акцептировать внимание на недостатках, а не на достоинствах.

Таким образом, **при наличии признаков дисморфофобии** родителям и педагогам следует не убеждать подростков в их внешней привлекательности, а поискать причины снижения самоотношения. В наиболее сложных случаях здесь требуется поддержка психолога.

Притязание на телесное признание столь значимо для подростков, поскольку тесно связано с притязанием на *признание собственной сексуальной привлекательности*. Подросток глубоко страдает не в случае объективной сексуальной непривлекательности, а при неполучении признания сексуальной привлекательности со стороны ближайшего окружения. В подобной ситуации он может пытаться доказывать ее окружающим, и прежде всего самому себе, либо через фантазирование, преувеличение своей сексуальной раскованности и даже доступности, либо через уход в себя и собственные переживания.

Факт собственного взросления – следующий параметр признания, значимый для подростков. Они активно доказывают его сверстникам, родителям и прежде всего самим себе. Как отмечает **И. С. Кон**, важнейшим *новообразованием* данного возраста является **чувство взрослости** – новый уровень притязаний, предвосхищающий новое положение, которого подросток еще не достиг. В этом заключается глубокое противоречие: подросток требует признания того, что на самом деле еще не сформировалось. Но именно поэтому он столь остро реагирует на любое ущемление педагогами и родителями его взрослой позиции: грубит или плачет, поступает вопреки установленным нормам и правилам, вступает в раннюю сексуальную связь или принимает алкоголь.

Подростки именно потому так яростно утверждают свою взрослость, что это чувство только начало зарождаться и является еще слишком слабым и неясным для самого подростка. Ведь если бы оно уже сформировалось, пропала бы потребность его отстаивать, – но это происходит, как правило, только в юношеском возрасте.

Подростки активно отстаивают свою взрослость и во взаимодействии с друзьями, что может проявляться в их манере одеваться, прическе, но чаще всего в демонстрации сверстникам своих сексуальных контактов. Это характерно для тех подростков, для которых главным признаком взрослости является сексуальная позиция.

Представляется, что столь острое отстаивание своей взрослости на самом деле упирается в проблему *неустойчивости самоотношения* в подростковый период. Дети, у которых в дошкольном возрасте сформировалось сниженное или неустойчивое самоотношение, попадая в кризисный период, имеют риск дальнейшего снижения данного параметра. В качестве одного из защитных вариантов подростки используют отстаивание своей взрослой позиции, хотя на самом деле это дает лишь иллюзию собственной силы и стабильности самоотношения.

Права и обязанности. В отличие от младших школьников, для которых значимо строгое выполнение обязанностей, что во многом служит основанием для их положительной самооценки, подростки ориентированы преимущественно на активное отстаивание своих прав при пренебрежении обязанностями. Отсюда вытекает одна из основных проблем, формулируемых подростками, *отсутствие желаемой свободы*.

Причин этого явления несколько. Во-первых, *деформация развития прав и обязанностей в более ранних возрастах*. Если вспомнить младших школьников, то можно заметить, что они знают намного больше своих обязанностей, чем прав, и считают эту ситуацию нормальной. К примеру, на вопрос, что имеет право сделать школьник, если учительница на него несправедливо накричала, многие отвечают: «Извиниться, дать дневник, а завтра прийти с родителями». Понятно, что такой перекосяк обязанностей над осознанием и принятием нрав в младшем школьном возрасте заставляет подростков добиваться его устранения.

Во-вторых, *одностороннее понимание взросления* родителями как процесса накопления только обязанностей, а подростками как необходимости предоставления им новых прав. Действительно, многие родители с взрослением подростка все больше требуют от него, т.е. делают акцент на обязанностях, но стараются сохранить права в детском варианте. И напротив, многие подростки, заставляя родителей предоставлять им новые права, не спешат принимать на себя дополнительные обязанности.

В-третьих, отсутствие в современной культуре с неопределенными ценностями, размытыми половыми ролями *четко выраженных нормативных требований к обязанностям подростков как будущих взрослых*. Здесь можно вспомнить традиционные общества, в которых мальчиков и девочек с самого рождения ориентировали на их будущие обязанности.

Для устранения конфликтов вокруг прав и обязанностей необходимо решить два вопроса: *о количественном их соотношении и содержательном наполнении*.

Взрослым следует помнить, что *подросткам необходимо в целях полноценного развития иметь право на одушевленное и неодушевленное пространство* (свою компанию, свою девушку и свою комнату).

Особое значение для подростка имеет его комната. Необходимо понимать, что в данном случае комната символизирует достаточно хрупкий внутренний мир подростка, который он защищает от вторжения.

В подростковом возрасте меняется **отношение к запретам**: если младший школьник стремился им соответствовать, то теперь становится значимым именно нарушение запретов, что также является следствием формирующегося чувства взрослости. По мнению подростков, следовать запрету или совету родителей значит быть маленьким, а нарушать их – быть взрослым.

Педагогам и родителям следует иметь в виду, что слишком жесткое настаивание на соблюдении запретов может привести к уходу подростка на улицу или – в самом тяжелом случае – в небытие, т.е. обусловить бродяжничество и суицид. Предполагается, что одним из крайних, но вполне возможных

вариантов нарушения запретов является применение подростками насилия в отношении родителей.

Подростки остро восстают не только против родительских, но и учительских запретов. Педагогам необходимо научиться общаться со школьниками без применения «родительской лексики», основывающейся на активном использовании глаголов повелительного наклонения («сделай», «пойди», «убери» и т.п.) и глагола «должен» («ты должен сделать...»). Например, фразу: «Запишите задание!» разумнее заменить на: «Давайте запишем задание...», а указание: «Вы должны выполнить упражнение!» на предложение: «А теперь вы можете приступить к выполнению упражнения».

К концу подросткового возраста начинается этап категорического отстаивания прав; появляется их критическое осмысление, соотнесение с жизненной реальностью. Меняется отношение и к обязанностям: они становятся в большей степени внутренними, т.е. обязанностями перед самим собой. Уменьшается количество обязанностей, за исполнением которых следят взрослые. Большинство обязанностей выполняется в соответствии со сформировавшимися внутренними нормами и ценностями.

Осознание времени (отношение к прошлому, настоящему, будущему). В целом подростковый возраст характеризуется *ориентацией на будущее*: стремлением скорее вырасти, ожиданием в будущем определенных радостей и свобод. В то же время у младших подростков может наблюдаться осознанное или неосознанное *стремление к прошлому*, за которым стоит страх взросления, что вполне нормально для их возраста. У некоторых наиболее рефлексивных школьников страх взросления может начать проявляться уже во второй половине третьего класса.

Однако если ностальгия присутствует в среднем и старшем подростковом возрасте, т.е. после 11 лет, это свидетельствует о серьезных трудностях развития.

Динамика отношения к будущему в подростковом возрасте. До старшего подросткового возраста сохраняется *инфантильное отношение к будущему*, которое воспринимается подростками как проекция желаний настоящего. Имеется в виду, что подростки представляют свое будущее как полное исполнение желаний настоящего, например, «буду много путешествовать, ходить гулять, куда хочу», «у меня будет много красивой одежды» и т.п. Можно сказать, что они видят мир сквозь розовые очки. Поскольку подростки уже активно претендуют на признание собственной взрослости такое «розовое» будущее может удивлять родителей и других взрослых, которые будут стремиться активно «заземлить» подростков. По-видимому, некоторое «заземление» можно признать разумным, но при условии сохранения бережного и уважительного отношения к подрастающему, иначе существует риск снижения общего самоуважения.

Примерно к 14-15 годам у подростков отношение к будущему меняется: формируются такие важнейшие новообразования, как **психологическая перспектива, внутренняя позиция и способность к целеполаганию**.

Под **психологической перспективой** обычно понимается способность сознательно мысленно представить себя в будущем. **Внутренняя позиция** –

это возможность объективно увидеть свое положение, сопоставить с тем, которое хочется занимать, и простроить ступени между настоящим и будущим, т.е. понять, что необходимо делать сегодня для достижения желаемого завтра. **Способность к целеполаганию** дает возможность не только объективно увидеть свое положение, но и активно действовать для достижения каких-либо целей своего будущего.

В то же время у части подростков сохраняется инфантильное отношение к будущему. Нередко инфантильное отношение к будущему сопровождается наличием проблемы структурирования времени в настоящем, когда настоящее не бережется, заполняется различными формами времяпрепровождения.

Вероятнее всего, инфантильное отношение к будущему станет дополняться демонстрацией подростками внешних признаков взрослости: наличия ранних сексуальных контактов, употребления алкоголя и др. – и внутренней социальной незрелостью, т.е. трудностью или невозможностью решения вопроса о социальном самоопределении.

Потребность в самоопределении является важнейшим *личностным новообразованием старшего школьного возраста*. Она включает в себя потребность в формировании определенной смысловой системы, в которой слиты представления о мире и о себе самом, и подразумевает нахождение ответа на вопрос о смысле собственного существования.

Помимо внешних признаков взрослости на фоне социальной незрелости у подростков наблюдается феномен «*лжевзрослости*» (Д. И. Фельдштейн), т.е. вхождение во взрослую жизнь однобоко, на уровне освоения узкой сферы социально-экономических отношений, что обедняет потребность быть взрослым.

Подростки, как и их родители, не понимают, что ощущение защищенности высоким материальным статусом не обеспечивается. Напротив, многие люди, занимающиеся бизнесом, отмечают наличие огромного количества разного рода стрессов в своей жизни. Здесь мы опять возвращаемся к необходимости достижения родителями подростков *интегрированного состояния*, возможности творческой реализации. Тогда, ориентируясь на пример родителей, подростки будут стремиться к получению в первую очередь интересной, а отнюдь не престижной или много оплачиваемой профессии и, так же как и родители, видеть в окружающем больше светлого и радостного, чем темного и устрашающего.

Половая идентификация. Обычно в половой идентификации выделяется две взаимосвязанные линии: развитие *половой роли* и *половой идентичности*. Под **половой ролью** понимаются поведенческие характеристики человека, обусловленные принадлежностью к определенному полу. **Половую идентичность** можно рассматривать как представление о себе с точки зрения своего сексуального поведения, сексуальной позиции.

Первичные половые роли начинают развиваться уже в дошкольном детстве, когда взрослые начинают предъявлять ребенку требования проявлять поведение, соответствующее его полу. Понятно, что взрослые основывают свои требования на имеющихся представлениях о желательном для определенного пола поведении. Например, многие родители требуют от мальчиков не плакать,

не бояться, от девочек – проявлять особую чистоплотность и т.п. В младшем школьном возрасте процесс освоения половых ролей активизируется в основном за счет присвоения детьми ролей родителей своего пола. Можно сказать, что основным источником развития репертуара половых ролей в это время становится семья.

Важнейшим этапом развития половой идентификации является подростковый возраст, когда формируются *эталон*ы женственности и мужественности, которые определяют сознательное стремление подростков к их достижению. Сравнивая себя с имеющимися у них эталонами, подростки оценивают, насколько полноценно в них воплощены черты мужественности или женственности, что во многом сказывается на общем самоотношении.

Эталоны также влияют на выбор конкретных *образцов* *полового поведения*, которые служат источником подражания: ориентируясь на них, подросток строит свою модель ролевого поведения. В связи с этим повышается сензитивность к *гендерным технологиям* – способам, механизмам, каналам формирования половых ролей.

Гендер как технология присутствует во всей жизни человека: в языке, образовании, воспитании, искусстве, моде, средствах массовой информации. В особенности восприимчивы подростки к транслируемым через СМИ общественным стереотипам мужественности, женственности. Однако современная российская массовая культура является во многом противоречивой. «Настоящий мужчина» предстает в большинстве фильмов, рекламных роликах личностью физически сильной, сексуально привлекательной, творческой, профессиональной. В то же время в СМИ часто обсуждается неполноценность российских мужчин, их сниженная стрессоустойчивость и жизнеспособность. «Настоящая женщина» также представлена дуально: либо как «секс-символ», либо как «бизнес-леди».

Таким образом, во многом благодаря СМИ процесс поиска половых эталонов у подростков может существенно затрудняться. Разумеется, на выбор эталонов влияют не только СМИ, но и существующие в обществе стереотипы мужественности, женственности, а также значимые взрослые и сверстники. Однако представления о мужественности и женственности, сформировавшиеся только на основе некритичного впитывания эталонов, транслируемых СМИ и присутствующих в общественных стереотипах, могут существенно осложнить развитие подростка.

В качестве примера можно вспомнить достаточно распространенный стереотип об эмоциональности женщин и рациональности мужчин. В связи с его усвоением мальчики могут испытывать большие трудности. Например, у них может наблюдаться склонность к игнорированию собственных чувств. Имеется в виду, что они не всегда умеют определить и описать собственные переживания. Кроме того, мальчики нередко вынуждены скрывать свои чувства; они не допускают их внешнего проявления и не дают себе возможности эмоциональной разрядки. Вес это затрудняет проживание ими любой трудной ситуации, в том числе прохождение нормативных возрастных кризисов.

Другой стереотип – «сильный мужчина» и «слабая женщина» негативно воздействует на оба пола. У мальчиков не формируется понимание того, что истинной является внутренняя, а не внешняя сила и что она неотделима от слабости. Сильный человек может внешне не демонстрировать силу и позволить себе в некоторых ситуациях выглядеть и действительно быть слабым. В результате непонимания этого многие подростки формируют у себя *маску силы*, т.е. демонстрируют самоуверенное поведение различными способами: через грубость, драки и т.п. Тем самым они прячут от окружающих и самих себя свое слабое «Я».

У девочек существующий общественный стереотип фемининности может сформировать своеобразную иждивенческую позицию, в которой женщина будет стараться ответственность за свою жизнь переложить на мужчину. По выражению Э. Берна, у нее формируется сценарий «если б не он...», т.е. во всех жизненных бедах женщины ответственным оказывается мужчина.

Таким образом, в подростковый период, который является актуальным этапом формирования половых ролей, очень важно избежать некритичного усвоения противоречивых эталонов женственности и мужественности, существующих в обществе.

Формирование половой идентичности – одна из важнейших линий развития подростков. Сложность обсуждения этой проблемы обусловлена тем, что ее можно рассматривать только в широком культурно-историческом контексте и долгосрочной перспективе (И. С. Кон). Имеется в виду, что подростковая сексуальность является элементом сексуальной культуры общества, которая за последнее столетие, особенно начиная со второй половины XX в., претерпела существенные изменения. Рассмотрим основные сдвиги в сексуальной культуре общества, влияющие на формирование половой идентификации подростков.

Прежде всего, это *изменение социальной роли семьи*: снижение значимости социально-экономической ее функции и повышение эмоционально-психологической, из чего вытекают признание сексуальной удовлетворенности в качестве одного из главных факторов успешности и прочности брака и, как следствие, отделение сексуального поведения от репродуктивного. Может быть, поэтому оно постепенно отделяется и от самого брака, и в результате становятся возможными так называемые *свободные отношения*, в которых длительные сексуальные контакты осуществляются без заключения брачных отношений. Понятно, что свободные отношения можно устанавливать в более раннем возрасте, чем браки, поскольку они не требуют экономической самостоятельности. И действительно, сегодня наблюдается более раннее начало сексуальной жизни, чем 10-20 лет назад. Таким образом, многие современные подростки включают в свою половую идентичность зрелые формы сексуального поведения **при недостаточно созревшем сознании**.

Следующее важнейшее изменение – *сужение сферы запретного в культуре и рост общественного интереса к эротике*. Появляются многочисленные издания, в частности и для подростков, отражающие сексуальную тематику. Информированность общества в сексуальных вопросах резко возрастает.

Следствием указанных изменений можно назвать достаточно противоречивую позицию взрослых по отношению к подростковой сексуальности: повышение терпимости к ней со стороны общества, с одной стороны, и увеличение разрыва в сексуальных установках, ценностях и поведении между детьми и родителями, т.е. внутри семьи, – с другой. Соответственно, подростки, обладающие избытками сексуальных знаний и фактическим разрешением со стороны общества на их применение, сталкиваются с запретительной позицией близких взрослых.

Таким образом, социально-культурные факторы могут существенно влиять на развитие половой идентичности подростков.

Помимо противоречивого социально-культурного влияния осложнить развитие половой идентичности может чрезвычайно высокая интенсивность полового влечения, или *юношеская гиперсексуальность*. Нередко она приводит к некоторым формам сексуального поведения, подросткам ранее неизвестным, таким как гомосексуальные действия, т.е. возникновение сексуального возбуждения при соприкосновении с партнером своего пола, мастурбации, произвольные поллюции у мальчиков. Часто подростки не имеют возможности обсудить происходящие в них изменения со взрослыми или же слышат от них только устрашающую и запретительную информацию о том, что все это стыдно, вредно и т.п. От сверстников они также нередко получают неверные сведения. В результате возникает возможность формирования у подростка острого чувства своей сексуальной *неполноценности*, которое вызывает различные защитные формы поведения от полного избегания близости с противоположным полом до излишней грубости или неразборчивости в контактах.

Очень важно, чтобы подростки имели необходимый объем знаний в сексуальной сфере, **не превышающий при этом их уровня развития**, а окружающие их взрослые относились *бережно и с уважением* к возникающим у подростков сексуальным проблемам. Такого рода трудности могут послужить источником не только серьезных нарушений сексуального поведения впоследствии, но и глубоких личностных проблем, а в особо сложных ситуациях и асоциального поведения.

Помимо внешних факторов, необходимо рассмотреть и внутренние индивидуально-личностные характеристики подростка, влияющие на его сексуальное поведение. В частности, затянувшиеся поиски идентичности могут в некоторых ситуациях привести подростка к включению в более зрелые, чем соответствует его возрасту, формы сексуального поведения. Здесь необходимо учитывать растянutosть во времени подросткового периода, отсутствие установленных обществом «меток» перехода во взрослое состояние, имеющих функции инициации. Достаточно часто подросток рассматривает начало сексуальной активности как своеобразное посвящение во взрослость и стремится к нему, следуя не сексуальным импульсам, а желанию быть «как все» или «круче всех». При этом нередко выбирается партнер носитель личностных качеств, которые хотелось бы иметь самому подростку. Если к этому добавляется резкое отторжение подростками родительских моделей поведения, то возможно

стремление к партнерам с полностью противоположными родителям характеристиками.

Подростки с неуверенной идентичностью, имеющие сниженную самооценку, общую неуверенность в себе могут обратиться к тем формам полового поведения, которые обеспечат им получение признания сверстников, подтвердят их мужественность или женственность. Как правило, это открытое демонстрирование сексуального поведения (например, поцелуи в общественных местах), частая смена партнеров, обращение к более зрелым формам полового поведения. Подросткам с сильно выраженной неуверенностью для подтверждения собственной значимости иногда хватает только наличия сексуальных контактов без внешней демонстрации.

Некоторые подростки с сильной неуверенностью могут избегать полового поведения из страха потерпеть неудачу.

Отсутствие желаемых половых контактов у подростка может привести к конфликтам в семье, внешне никак не связываемых родителями с их действительной причиной.

Таким образом, сексуальное поведение у подростков нередко становится средством удовлетворения несексуальных потребностей.

Трудности в процессе развития половой идентичности

Для того чтобы иметь возможность обсуждать сложности в процессе развития половой идентичности подростка, необходимо определить **линию ее нормального развития**, а точнее – выделить некие условные этапы.

1. Первый этап, характерный для младшего подросткового возраста (10-11 лет), можно назвать *этапом воображения*, поскольку основной формой полового поведения являются сексуальные фантазии. Как правило, они носят нереальный характер и не соответствуют действительным возрастным возможностям и потребностям подростков.

2. Второй этап можно назвать *этапом дружбы*, когда становятся возможны первые гетеросексуальные действия, вызванные появлением влюбленности, суть которых заключается в предложении друг другу дружбы. Что будет происходить после согласия дружить, мальчики и девочки еще плохо представляют. Героями дружбы, как правило, становятся так называемые *коллективные кумиры*, т.е. девочка, которая нравится многим мальчикам, или наоборот.

3. На третьем этапе, который можно назвать *этапом экспериментов*, основным мотивом полового поведения становится стремление познакомиться с его различными формами, узнать, что это такое. Имеющийся «богатый» опыт служит предметом хвастовства друг перед другом.

Таким образом, главной потребностью подростка на этом этапе можно назвать возможность привлечения внимания лиц противоположного пола, или, как они сами говорят, чтобы на них «обращали внимание».

4. Наконец, на последнем, четвертом, этапе становится актуальным *сексуальное поведение, основывающееся на сексуальном влечении*. Поцелуи «просто так» уже невозможны, целоваться можно только с тем партнером, который действительно нравится. Именно в это время происходит *формирование половой идентичности подростка*, т.е. определяется основная структура его инди-

видуального полового поведения. Здесь, как и ранее, возможна смена сексуальных партнеров, но уже с опорой на появившиеся к ним, а затем исчезнувшие чувства. При внимательном анализе поведения подростка в нескольких сексуальных ситуациях, т.е. «романах», иногда можно выявить некий сценарий его сексуального поведения.

В это время можно впервые увидеть те или иные **нарушения в половой идентичности подростка**, например выбор поведения по образцу противоположного пола. Наиболее вероятные причины такого выбора нарушения в ролевой структуре семьи.

Ранее говорилось о возможной трансляции подростками семейных сценариев родителей. Частный вариант этого *трансляция сексуального сценария родителя своего пола*, когда девушка или юноша осознанно или неосознанно повторяют принципы сексуального поведения, присущие родителям. При этом открытое отвержение родительского образца, своего рода антиповедение, на самом деле приводит только к различию форм поведения, но не обеспечивает существенных изменений.

В период формирования половой идентичности обычно пропадает стремление к интимной близости как обязательному компоненту межполовых отношений. С одной стороны, подросток понимает ценность таких отношений и не желает «размениваться» на случайного партнера. С другой стороны, появляется некоторый нормальный страх, заставляющий подростка удержаться от необдуманных поступков.

Возможна ситуация, когда подростка сильно беспокоит его девственность, что в особенности характерно для мальчиков, для которых ранее начало половой жизни во многом связывается с позицией лидера.

Встает вопрос: насколько переход от этапа к этапу определяется календарным возрастом подростка? Безусловно, между ними есть определенная корреляция, но не всегда. Получив полноценный и позитивный опыт на одной стадии, подросток переходит к другой, однако возможно и застревание его на той или иной стадии в силу каких-либо внутренних или внешних трудностей на неопределенно долгое время.

Итак, в подростковом возрасте самосознание развивается очень активно. Оно должно находиться в сфере внимания взрослых, поскольку те или иные трудности во внутреннем мире подростком переживаются очень остро.

Подводя итог, отметим, что **для подросткового возраста характерны следующие особенности:**

- половое созревание и неравномерное физиологическое развитие, обуславливающие эмоциональную неустойчивость и резкие колебания настроения;
- изменение социальной ситуации развития: переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости;
- смена ведущей деятельности: учебную деятельность вытесняет интимно-личностное общение со сверстниками;
- открытие и утверждение своего «Я», поиск собственного места в системе человеческих взаимоотношений;

– познание себя через противопоставление миру взрослых и через чувство принадлежности к миру сверстников. Это помогает подростку найти собственные ценности и нормы, сформировать свое представление об окружающем его мире;

– появление «чувства взрослости», желание подростка признания своей «взрослости». В этом возрасте подростки стремятся освободиться от эмоциональной зависимости от родителей.

Это далеко не все изменения, происходящие в этот период. Но именно они, в первую очередь и наиболее ярко, сказываются на взаимоотношениях «родитель-ребенок».

Вопросы для самостоятельной работы студентов

1. Какой нормативный кризис характерен для подросткового возраста?
2. Какую роль в его разрешении играет отделение подростка от семьи?
3. Почему возможны сложности в этом процессе?
4. Как вы понимаете содержание понятия «эго-идентичность»?
5. Почему общение играет важную роль в развитии подростка?
6. Объясните значимость дружбы с однополым другом/подругой для подростка.
7. Составьте рекомендации родителям для достижения эго-идентичности их ребенком-подростком.

Рекомендуемая литература

1. Борба, Мишель. Нет плохому поведению: 38 моделей проблемного поведения ребенка и как с ними бороться. : Пер. с англ. / М. Борба – М.: Издательский дом «Вильяме», 2006. – 320 с.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 238 с.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ : Астрель; Владимир : ВКТ, 2008. – 251 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология : учебник для вузов / В.С. Мухина.– М. : Академия, 1997. – 431с.
5. Православное воспитание: лекции, интервью, воспоминания / игумен Киприан (Ященко). – М. : «Покровъ», 2012. – 344 с.
6. Фабер, Адель. Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили / Адель Фабер, Элейн Мазлиш ; [пер. с англ. А. С. Завельской]. – М. : Издательство «Э», 2017. – 336 с.
7. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология : учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова; под ред. О.В. Хухлаевой.– М. : Юрайт, 2013 .– 367 с.
8. Шаповаленко, И.В. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для академ. бакалавриата / И.В. Шаповаленко .– 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2014 .– 575 с.

ТЕМА 9 ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ

9.1 Основные задачи развития и оптимальные условия их реализации

Юношество – возрастной период, который следует за подростковым и предвосхищает зрелые возрасты. Его возрастные границы размыты и сильно зависят от социальной ситуации развития человека. Нижнюю границу юношества обычно относят к возрасту окончания школы – 16-17 годам, верхнюю связывают с завершением кризиса *встречи с взрослостью*, т.е. примерно 20-23 годам. В последнее время этот возрастной период часто называют *молодостью*. Мы же определим молодость как *раннюю зрелость*, т.е. как следующий возрастной период.

Кризис встречи с взрослостью

Д. Левинсон, описывая кризис «вступления в раннюю зрелость» (17-22 года), выделяет две *основные задачи этого возраста – сепарацию (отделение) от родителей и поиск своего места во взрослом обществе.*

Процесс сепарации может осуществляться как уход из родительского дома, уменьшение финансовой зависимости, принятие новых социальных ролей, за счет которых человек становится более автономен и ответственен. Внутренним содержанием сепарации становится дифференциация – я и родители – с установлением новых личностных границ и преодоление эмоциональной зависимости от родительской поддержки и авторитета.

Исследование возможностей и диапазона социальных ролей позволяют молодому человеку самоопределиваться во взрослом мире. Важнейшей *задачей* становится *создание «мечты»*, определяющей базовую модель жизненной структуры личности. Она включает в себя три основных измерения:

- 1) социокультурный мир (профессия, принадлежность к социальному классу, семья, карьера, социальные роли);
- 2) измерение Я (осознанное и вытесненное психологическое содержание которого включает мотивы, конфликты, тревожность, стратегии совладания, умения, чувства и пр.);
- 3) форму активности и своего участия в социальном взаимодействии.

«Мечта», воплощенная в жизненной структуре, превосходит возможности ее реального воплощения, поэтому кризис 30 лет, согласно Д. Левинсону, это кризис первого «подведения жизненных итогов», как правило, обнаруживающий этот разрыв.

Основные *задачи развития в юношестве* определяются необходимостью проживания и разрешения *кризиса встречи с взрослостью*. Его главные социальные причины связаны с удлинением в современном мире периода, в течение которого человек только готовится к выполнению профессиональных функций и лишен возможности созидательной деятельности. Такое положение является исторически достаточно новым и присуще только городу: в сельской местности ребенок и сейчас, начиная с шести-семи лет, принимает участие в тех или иных видах работ.

Кроме того, профессиональная деятельность сегодня рассматривается не только с экономических позиций как возможность получить еду и жилье, но и как сфера, в которой человек реализует свои ресурсы, т.е. с позиций самоактуализации. Молодым людям хочется не только иметь определенную зарплату, но и получать удовольствие от выполняемой работы, поэтому вопрос профессионального самоопределения перед многими стоит достаточно остро. Между тем моменты выбора профессии и реального знакомства с ней иногда бывают сильно растянуты во времени, особенно если молодой человек получает высшее образование. Таким образом, делая выбор еще в школе, будучи подростком, человек отвечает за его последствия уже в следующем возрастном периоде, существенно изменившись.

За время, прошедшее с момента выбора, могут смениться интересы, жизненные приоритеты, появится новое знание о своих возможностях. Вот почему даже не начало реальной профессиональной деятельности, а близость этого времени заставляет молодых людей ставить для себя вопросы: «Как жить дальше? Что делать? Зачем все это?» и т.д.

Проживание кризиса осложняется противоречивостью социальных стереотипов родителей молодых людей, с одной стороны, и представителей их собственной возрастной группы с другой. Скажем, родители делают акцент на необходимости экономической стабильности, традиционного брака, а в среде сверстников высокой ценностью является свобода. Вдобавок в период реального самоопределения у человека количественно и качественно меняется референтная группа: профессиональная деятельность сокращает время на межличностное общение в группе сверстников и в определенной степени его начинает заменять общение в профессиональной среде. Качества человека как профессионала становятся значимыми для общения.

Социальные факторы могут дополняться индивидуально-личностными, такими как недостаточное знание своих возможностей, неуверенность в себе и в будущем при высоком стремлении к самоутверждению.

На это время обычно приходится разрушение подростковых иллюзий и, как следствие, изменение картины мира, а иногда и ценностей. В настоящее время данный кризис наиболее остро выражен у студентов, у которых растянут во времени период от окончания школы (детство) до поступления на работу (взрослая жизнь). Рассмотрим специфику проживания кризиса отдельно студенчеством и работающими молодыми людьми.

Специфика кризиса встречи с взрослостью у студенческого юношества

Кризису, разумеется, предшествует *предкризисное состояние*, которое обычно характеризуется детским идеализмом молодых, верой в собственное всемогущество, ощущением буйства чувств и энергии. Молодому человеку кажется, что он всем нужен, и все его ждут; он радуется, что перед ним открыто много путей и дорог. У многих это время сопровождается острым стремлением к общению, которому сопутствует чувство единения, любви и доброты абсолютно ко всем окружающим вокруг тебя.

Период разрушения как первый этап кризиса часто характеризуется потерей интереса к «смерчу общения». Затем появляются ощущение пустоты внутри, странная апатия, нежелание что-либо делать, получать информацию, учиться. Молодой человек не понимает, что с ним происходит, поскольку все вроде бы хорошо, но жизнь почему-то начинает казаться неинтересной. Подобное состояние может наступить и скачкообразно, «вдруг», когда молодой человек неожиданно обнаруживает, что с ним что-то не так. У многих в этом состоянии начинают появляться *депрессивные реакции*. У некоторых молодых людей отмечается повышение тревожности, сопровождающееся ощущением собственной незащищенности.

Появляются специфические страхи: страх потерять себя, страх стать посредственностью и вообще никем не стать. Можно сказать, что основным становится страх не достигнуть успеха в формировании новой взрослой идентичности. Здесь важно подчеркнуть, что молодым людям их собственные чувства кажутся уникальными. В определенной степени это изолирует их от окружающих и делает переживания еще более болезненными, усиливает страхи.

Следующий важный аспект кризиса – *размывание представлений о самом себе*, кажущаяся невозможность разобраться в себе, своих желаниях и возможностях. Иногда отмечается и некоторое разочарование в себе: «Могу ли я что-нибудь?» и «Кто я на самом деле?» Интересно, что у многих в это время проявляется интерес к творчеству, и переживания собственного изменения отражаются в различного рода художественных формах.

Часто в ощущение кризиса вплетается появление сомнений относительно выбора профессии. Поступая в институт, молодой человек имеет достаточно смутные представления о выбранной профессии, и когда эти представления накапливаются в процессе обучения, он начинает примерять их на себя, сопоставлять со своими желаниями, а главное – возможностями.

Тема выбора, личной ответственности за выбор становится очень значимой. Фактором, затрудняющим выбор, является его свобода: ведь это первый жизненный период, когда снят внешний контроль и выбор должен осуществляться самостоятельно. У некоторых молодых людей наблюдается тенденция отсрочить выбор, переложить его на родителей или же не видеть его.

Иногда у молодых людей появляются достаточно сильный страх взросления и, как следствие, желание снова стать маленьким, уйти от всех проблем, взвалить их на плечи другого человека. Страх взросления порой приводит к психосоматическим проявлениям.

Порой молодые люди заменяют ощущение внутреннего смятения тем, что «надевают» поведенческие маски взрослости. Нередко переживания молодых людей концентрируются вокруг размышлений о смысле собственной жизни.

Основным содержанием кризиса встречи со взрослостью является *кризис идентичности*. Как отмечал автор теории идентичности Э. Эриксон, формы идентичности пластичны и имеют возрастную динамику. При переходе с одной стадии, характеризующейся определенной формой идентичности, на другую неизбежно возникает кризис.

Таким образом, кризис идентичности не является специфической принадлежностью подросткового возраста (здесь он наиболее ярок), а обнаруживается на всех стадиях возрастного развития, в том числе и в юности. Более того, молодые люди часто находятся в состоянии *неустойчивости идентичности*, которая продолжает формироваться, вследствие чего они нередко испытывают сомнения в своем тождестве самому себе и в прерывности этого тождества во времени и пространстве. Следует подчеркнуть, что, согласно Эриксону, для **кризиса идентичности является нормальным и даже необходимым некоторый период так называемой спутанности идентичности**, т.е. потери ориентиров в самом себе. Результат кризиса на данном этапе – **приобретение взрослой идентичности**.

Кризис идентичности в юности дополняется или же последовательно сменяется *кризисом интимности*, при этом межличностные отношения могут стать стереотипными, а сам человек может оказаться в состоянии психологической изоляции.

Особое значение в рассматриваемый период приобретает чувство одиночества. Нужно отметить, что это именно *чувство*, а не фактическое одиночество. Вокруг юного существа может быть много друзей, родных и даже любимый молодой человек или девушка, но при этом он ощущает себя оторванным от людей и мира. И, с одной стороны, он глубоко страдает от одиночества, а с другой всячески к нему стремится. Нередко ощущение одиночества сопровождается чувством ненужности, когда молодой человек то и дело сам себе задает вопрос: «Нужен ли я кому-нибудь сегодня, завтра, послезавтра?»

Можно предположить, что именно в период острого ощущения одиночества происходит окончательное оформление внутреннего мира человека. Если открытие внутреннего мира осуществляется в подростковом возрасте, то здесь происходит изучение своего внутреннего мира, оценка его богатства, обучение жизни в этом внутреннем мире, укрепление его настолько, чтобы наступила возможность впустить в него других людей без опаски его потерять. Иногда *изучению внутреннего мира молодого человека помогают мудрые взрослые, которые дают возможность молодым людям в безопасной ситуации описать словами происходящее внутри них, принять собственную неповторимость, уникальность*.

С течением времени большинство молодых людей подходят к разрешению кризиса. *Период созидания* характеризуется **принятием ответственности за свою жизнь на самого себя, завершением выбора собственного пути в жизни**. Субъективно это переживается как появление удовлетворенности самим собой и своей жизнью, повышение интереса к жизни и получаемого от жизни удовольствия, исчезновение страхов («Ты стал другим; еще не знаешь каким, но другим»). Некоторые называют это время «новым рождением».

Изменяется отношение молодого человека к одиночеству: теперь оно перестает тяготить и рассматривается как необходимое, для того чтобы пообщаться с собой. Многие по-новому открывают богатство самих себя. Можно сказать, что в этот период происходит принятие своей индивидуальности и

неповторимости, осознание своего собственного пути – личностного, профессионального, социального; своих стремлений и надежд.

Появляется осмысленность происходящего, складывается индивидуальное мировоззрение, впервые не заимствованное у кого-либо.

Меняется отношение и к жизни в целом: теперь молодой человек уже понимает, что происходит не подготовка к жизни, а *сама жизнь*; по-другому воспринимает прошлое и будущее. Желание казаться взрослым, стыд проявить детские черты уходят, и наоборот, просыпается интерес к собственному детству, а возможность проявить детскую непосредственность расценивается как достоинство.

Приходит понимание того, что ты сам строишь свою жизнь, что твое будущее начинается здесь и сейчас.

Естественно, что несколько по-другому складываются отношения с друзьями: теперь их уже не хочется «переделать», они принимаются такими, какие есть. Становится интересным не только то, что в тебе, но и то, что в других. Коренным образом меняются отношения с родителями.

Меняется позиция в общении с взрослыми разных возрастов: если раньше общение осуществлялось из детской позиции, то теперь актуальной становится позиция «взрослый – взрослый». Поначалу это может затруднять и удивлять молодого человека, но потом становится привычным и приносит чувство удовлетворения.

Итак, итогом кризиса встречи с взрослостью является *обретение взрослой идентичности*, что является позитивным *новообразованием юности*. Однако у некоторых молодых людей выход из кризиса может затягиваться: во избежание перерастания кризиса в те или иные личностные либо психосоматические расстройства им может потребоваться психологическая помощь.

Специфика кризиса встречи с взрослостью у работающего юношества

Существует мнение, что учеба в университетах и другие формы высшего образования совершенно неестественным образом удлиняют юность, вследствие чего нарушается развитие первой фазы взрослого бытия, в ходе которого и должна быть достигнута известная степень личной ответственности (**Б. Ливехуд**). Однако есть и другая точка зрения, согласно которой, если человек сразу после школы включается в профессиональную деятельность и попадает в общество взрослых, у него как бы крадется юность, при этом открытие самого себя происходит шокирующим образом. Здесь возможно *два варианта развития*.

Первый вариант реализуется, если «Я» еще недостаточно созрело, чтобы переработать этот процесс. При таком положении вещей молодой человек еще не обладает свободой в создании мировоззрения и оценке культурных и социальных ценностей, поэтому кризис действительно может либо вовсе не иметь места, либо осуществиться позднее. На вопрос о том, что ждет молодых людей, избежавших проживания кризиса в процессе становления, трудно ответить однозначно. Однако можно предположить постепенное торможение у них про-

цесса развития и раннее начало личностной инволюции или же особо острое протекание кризиса середины жизни.

Второй вариант развития осуществляется при наличии достаточно зрелого «Я» к моменту включения в профессиональную деятельность. Кризис встречи с взрослостью в этом случае протекает более бурно, остро, но, как правило, занимает меньше времени.

Кризис встречи с взрослостью свойственен лишь той части юношества, которой присущ достаточно высокий уровень культуры и способности к самоанализу.

Кроме того, на протекание кризиса влияют итоги развития в подростковом возрасте. Кризис встречи с взрослостью будут переживать лишь те молодые люди, которые достигли в подростковом возрасте идентичности или находятся в статусе моратория, т.е. пока еще занятые поиском себя. Причем последние будут переживать этот кризис наиболее остро, и возможно, именно им потребуется психологическая поддержка, поскольку им придется решать проблемы двух кризисов одновременно. Следовательно, вероятнее всего, *кризис встречи с взрослостью свойствен молодым людям, решившим или поставившим в подростковом возрасте проблемы поиска собственной идентичности.*

Относительно роли студенческого периода для развития человека, наверное, следует согласиться с мнением о его *дуальности*. Давая молодому человеку время на осмысление важнейших вопросов выбора собственного жизненного пути, студенческий период может как стимулировать развитие и тем самым снизить остроту протекания последующих жизненных кризисов, так и содействовать закреплению инфантильной позиции, страха перед будущей взрослой жизнью и собственной самостоятельностью.

В заключение еще раз отметим наиболее существенные психологические *новообразования*, которые приобретает человек при прохождении кризиса встречи с взрослостью. Это *социальная зрелость*, т.е. возможность выполнять социальные роли в обществе, а также принятие ответственности за собственную жизнь, выбор своего жизненного пути.

Необходимо также отметить следующее: важнейшим достижением человека является **не просто позитивное разрешение кризиса, принятие изменений в себе и нового себя, а появление готовности к изменениям в течение всей последующей жизни, предвосхищающее принятие всех своих будущих изменений**. Более того, именно в данный период начинает активно и осознанно формироваться психологическая приспособляемость к стрессовым ситуациям, которая в позднем зрелом возрасте обеспечит отсутствие психосоматических заболеваний, а еще позже – в старости – будет основой здорового и счастливого старения.

Итак, кризис встречи с взрослостью в той ли иной степени переживает большинство молодых людей, и успешное его разрешение является основной задачей развития в юности.

9.2 Психосоциальное развитие

Главным вызовом юности является решение *социальных задач*: приобретение профессии, определенного социального статуса, создание семьи. Поэтому достаточно удобно в психосоциальном развитии выделить и последовательно рассмотреть две линии: развитие «Я» как члена семьи и развитие «Я» как профессионала.

Развитие «Я» как члена семьи

Общеизвестно, что в период юности обычно закладываются основы для формирования идентичности индивида как члена устойчивой пары. Под *жизнью в паре* понимаются семейная пара либо сожитительство. Однако и для того, и для другого необходимым процессом является *выбор партнера*. Данной проблеме посвящено много исследований, базирующихся на различных методологических основаниях. Общепринятым можно назвать мнение, согласно которому на выбор партнера довольно часто влияют неосознаваемые импульсы, что впоследствии чревато супружескими конфликтами. В качестве примера приведем **классификацию мотивов вступления в брак**, разработанную американской журналисткой и психологом Гейл Шихи.

1) На первое место автор ставит *потребность в безопасности*. Молодой человек, оказавшись вне родительской семьи, в пока еще чужом и враждебном ему мире взрослых людей чувствует себя одиноким и никому ненужным. У него возникает желание вернуть обратно чувство абсолютной безопасности, которое он ощущал в детстве. Брачный союз воспринимается им как своеобразный «островок безопасности» в бурном мире.

2) В качестве второй причины вступления в брак можно назвать предположение о *взаимозаменяемости личностных качеств*. Молодые люди могут создавать семью, исходя из следующей предпосылки: «если мне не хватает спокойствия и милосердия, то женившись или выйдя замуж за человека, обладающего этими качествами, я избавлюсь от некоторых своих недостатков». К сожалению, чаще всего это предположение бывает ложным.

3) Третья причина – *бегство из дома*. Чаще всего она побуждает к вступлению в брак молодых женщин, но и для молодых мужчин брак тоже может стать способом вырваться из-под опеки.

4) Четвертая причина чисто практическая: партнеру присваивается более высокий статус или оказывается конкретная помощь *для поощрения его амбиций*.

Развитие «Я» как профессионала

Важнейшей особенностью молодости является осуществление процесса *профессионального самоопределения* в качестве необходимой составляющей личностного самоопределения. Профессиональное самоопределение можно рассматривать в двух планах:

- 1) как ориентацию на определенные виды и характер труда;
- 2) как ориентацию на определенный статус и место в системе социальных отношений.

Последнее понимание профессионального самоопределения включает первое, представляется более полным и во многом смыкается с понятием социального самоопределения. Если рассматривать профессиональное самоопреде-

ление как процесс, осуществляющийся в течение некоторого времени, то условно в нем можно выделить два этапа, приходящихся на юношеский возраст: этап выбора профессии и этап первоначального профессионального становления.

Этап выбора профессии начинается не с поступлением в то или другое учебное заведение, а с принятием молодым человеком решения работать по той или иной специальности, поскольку выбранная профессия далеко не всегда соответствует получаемому образованию. Среди основных **факторов, обуславливающих выбор профессии**, американский исследователь **Грейс Крайг** выделяет влияние родителей, черты личности самого человека и его стремление к самоактуализации.

1) *Влияние родителей* сказывается на выборе профессии двояко. С одной стороны, в семье у молодого человека складываются установки в отношении предпочтительного образа жизни. Кроме того, семья во многом определяет идеалы и ценности молодого человека и, соответственно, влияет на понимание им смысла собственной жизни. Может быть, поэтому многими исследователями утверждается, что в процессе выбора профессии идет протраивание ценностных аспектов профессионального «Я». С другой стороны, семья является источником личностных проблем молодого человека, которые он будет пытаться компенсировать при выборе профессии. Вместе с тем семья также и источник ресурсов, возможность реализации которых тоже предоставит профессия. Например, к профессии психолога будут стремиться не только молодые люди, обладающие выраженным социальным интересом, эмпатией, высокой коммуникабельностью, но и те, что имеют глубокое чувство неполноценности.

2) *Влияние черт личности* на выбор профессии, очевидно, во многом связано с предыдущим фактором влиянием семьи. Здесь уместно еще раз подчеркнуть существование корреляции между родом занятий, которые выбирают люди, и чертами их личности.

3) Наконец, такой фактор, как *стремление к самоактуализации*, дополняет два предыдущих. Для многих людей профессиональная деятельность является сферой самоактуализации, нахождения смысла жизни и выполнения своей жизненной задачи. Между тем самоактуализация и поиски смысла жизни возможны не только в профессиональной, но и в семейной сфере.

Этап первоначального профессионального становления связан с началом трудовой деятельности. Если на предыдущем этапе шло протраивание ценностных аспектов профессионального «Я», то теперь идет его протраивание на деятельностном уровне, что сопровождается накоплением первоначальных профессиональных умений. Например, для психолога – это умения вести групповые занятия с детьми разных возрастов, осуществлять индивидуальную и групповую диагностику и т.п. При этом происходит осознание результатов сделанного ранее выбора профессии и возможности кардинально влиять на собственную жизнь. Реальное подтверждение получает теперь собственное чувство взрослости. Меняются групповые ориентации, формируется новое профессиональное пространство общения. Выделяется и начинает развиваться новая форма общения – деловая. Молодому человеку становятся интересными не

только те люди, с которыми можно вступить в эмоциональный контакт, но и те, которые обладают интересной профессиональной информацией. Появляется ощущение принадлежности к профессиональной группе, развивается чувство «Мы», например «Мы - психологи» или «Мы инженеры».

Этап профессионального становления можно назвать *исследовательским*, поскольку идет активное экспериментирование формами (а зачастую и местами) профессиональной деятельности и через них осуществляется исследование различных сторон своего «Я», углубление самопознания.

Фактором, способствующим успеху процесса профессионального становления, является *способность к риску*, которая, разумеется, должна находиться в гармонии с личной ответственностью, поскольку нарушение такой гармонии может привести человека к крушению. Тем не менее, наличие некоторой способности к риску в сфере опробования своих профессиональных возможностей, иногда проявляющееся в частой смене работы, необходимо молодому человеку. Есть даже точка зрения, согласно которой излишнее стремление молодых к профессиональной стабильности сродни их психической смерти. Может быть, поэтому человек, внешне, казалось бы, стремящийся к стабильности, достигнув желаемого, тем или иным способом ее нарушает. В случае если профессиональная стабильность все-таки не нарушается, она во многом является предпосылкой профессиональных кризисов в более поздние возрасты. Например, в периоды экономического спада трудности с поисками нового места работы, профессиональной переориентации испытывают именно те мужчины и женщины, которые после школы или вуза имели одно постоянное место работы. Более того, некоторым потеря работы может привести к серьезному личностному кризису, сопровождающемуся теми либо иными психосоматическими заболеваниями.

Фактором, затрудняющим профессиональное становление, является *страх начала профессиональной деятельности*, который выражается в сомнениях по поводу своей профессиональной компетентности: способностей, умений, знаний. В качестве иллюстрации можно привести результаты изучения тревожности у пятикурсников факультета педагогики и психологии МПГУ. Оказалось, что студенты, имеющие опыт практической деятельности, причем не обязательно по специальности, показали существенно более низкий уровень тревожности, чем неработающие.

Важно отметить, что страх начала трудовой деятельности может не осознаваться самим молодым человеком и принимать различные внешние формы. Например, некоторые люди занимают позицию «вечного студента», т.е. постоянно обучаются на различных курсах, всячески повышают свое мастерство, но так и не приступают к его реализации. Другие не предпринимают активных поисков места работы, и отсутствие работы является для них оправданием того, что к ней можно не приступать.

Помимо страхов, фактором, затрудняющим профессиональное становление, является *наличие у молодого человека слишком больших профессиональных ожиданий* либо в плане собственных достижений, либо в плане зарплаты. Трудность в принятии идеи постепенности роста профессионализма и благосо-

стояния у некоторых людей вызывает кризис, который иногда называют *кризисом профессиональных ожиданий*. Его основная причина – несовпадение реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы и зарплатой. Возможно два варианта разрешения кризиса:

а) конструктивный (активизация профессиональных усилий по скорейшей адаптации и приобретению опыта работы);

б) деструктивный (увольнение, смена специальности, неадекватное, некачественное, непродуктивное выполнение профессиональных функций).

Подводя итог обсуждению проблемы профессионального самоопределения, можно заключить, что неспособность к профессиональному самоопределению является причиной серьезных тревог у многих молодых людей. Поскольку в нашем обществе различным видам профессиональной занятости соответствуют разные стили жизни, то выбор карьеры превращается в выбор образа жизни в целом. Чтобы сделать правильный выбор, у молодого человека должны быть верное понимание себя, а также обоснованная оценка того, в какой области трудовой жизни он мог бы проявить себя наилучшим образом.

9.3 Особенности структуры самосознания в юности

По аналогии с подростковым возрастом особенности структуры самосознания рассмотрим с использованием компонентов, выделенных в ней В. С. Мухиной.

Имя. В отличие от подросткового возраста, для которого характерно экспериментирование с именами, употребление так называемых *подростковых* имен, в юности закрепляется неотделимость имени от человека, полное отождествление с ним. Но наиболее сильно меняется отношение к своей фамилии: она становится знаком принадлежности к семье, связующим звеном между живущими и уже ушедшими из жизни родственниками. Может быть, поэтому название по фамилии теперь распространено не только в официальных ситуациях, но и в дружеских компаниях, а иногда становится знаком особой близости.

Притязание на социальное признание. По сравнению с подростковым возрастом в юности придается меньше значения внешним параметрам: одежде, обуви, фигуре. Уязвимым и важным становится притязание на профессиональный успех, т.е. собственная способность к созданию чего-то значимого. Поэтому и в других людях на первый план выступают не внешние данные, а человеческие качества.

Кроме того, важным для молодого человека остается признание в сфере межличностных отношений, в особенности признание другими его индивидуальности. Но наиболее необходимым становится признание новой взрослой идентичности как значимыми взрослыми, так и родителями.

Права и обязанности. В отличие от подросткового возраста в юношестве уже нет необходимости отстаивать свои права. Более того, молодые люди сразу же после окончания школы получают столько прав, сколько не всегда могут использовать. Некоторым начинает казаться, что обязанности вообще перестали существовать, хотя на самом деле просто снижается количество обязанностей, выполнение которых строго контролируется авторитетными взрослыми. Отсюда выраженное переживание чувства свободы и стремление различным образом экспериментировать со своими правами.

Основная задача и трудность рассматриваемого периода – научиться действовать в соответствии с интериоризированными обязанностями, что обнаруживается как возможность делать необходимые вещи с опорой на внутренний, а не на внешний контроль.

Однако у той части юношества, которая вплоть до окончания школы жила в ситуации жесткого внешнего контроля или гиперопеки, может наблюдаться слишком резкое стремление к экспериментированию с правами или же подростковое острое отстаивание прав при отвержении обязанностей. Тогда установление баланса между правами и обязанностями будет происходить несколько медленнее и с большими трудностями.

Осознание времени (отношение к прошлому, настоящему, будущему). Наиболее важное приобретение временного осознания в юности – изменение отношения к настоящему и будущему. Это последний возраст, когда у части молодых людей остается желание стать старше. Происходит осмысление собственного возраста, появляются вопросы к самому себе.

Если подросток активно жил будущим, стремился в будущее, то для юности особую значимость приобретает настоящее. Вместе с тем сохраняется потребность обращаться к будущему, которая становится особой формой жизни в настоящем. У многих молодых людей переход к такому восприятию взаимосвязи между настоящим и будущим сопровождается внутренним конфликтом. Содержанием этого конфликта является необходимость выбора между желанием жить настоящим, получением удовольствия от богатых возможностей юности, и мыслями о будущем построении карьеры, профессиональном росте, создании семьи и т.н. Внутренний конфликт во многом усиливают имеющиеся в обществе *установки* на период юности вообще и студенчество в особенности: они рассматриваются, с одной стороны, как самый счастливый жизненный этап, а с другой – как самый важный для будущего профессионального роста. Выходит, что молодой человек должен получить в это время удовольствий на всю оставшуюся жизнь и обеспечить предпосылки своего будущего благосостояния и профессионального успеха.

Если молодой человек не в состоянии осуществить выбор между жизнью в настоящем и направленностью в будущее, то возможно либо полное пренебрежение интересами будущего в различных формах (вплоть до ухода в наркотики), либо абсолютное лишение радостей в настоящем: полный уход в учебу, построение профессиональной карьеры.

Что касается возрастной динамики в восприятии времени, то обычно акцент на настоящем преобладает у молодых людей сразу после окончания шко-

лы, на первом-втором курсе института. Этому соответствует ощущение замедления скорости течения времени, некой «законсервированности» во времени. Настоящее не бережется, потому что кажется бесконечным. Для старших курсов института характерно преобладание направленности на будущее: остро начинает чувствоваться бег времени.

Помимо изменения отношения к настоящему и будущему, важной особенностью юношества является реальное *осознание конечности бытия*. Безусловно, конечность бытия понимается намного раньше: впервые с ней знакомится еще дошкольник, остро переживает подросток. Однако ощущение ее *реальности* появляется именно в юношестве.

Изменяется в юности и отношение к собственному прошлому – детству: появляется интерес к нему, тяга к его анализу. Вместо подросткового отрицания в себе детских черт из-за стремления казаться взрослее, уверенность в своей взрослости теперь сопровождается принятием их и разрешением самому себе иногда побыть ребенком.

Таким образом, можно сказать, что юношество – это период, когда человеку нужно научиться думать о времени, осмыслять его течение.

Половая идентификация. Развитие половой идентификации в период юношества заключается в подготовке к выбору брачного партнера или же его реальному выбору. Это один из наиболее важных этапов в жизни человека, во многом определяющий его дальнейшую судьбу. Вот почему на протяжении многих лет психологи пытаются разобраться, каким образом молодые люди выбирают себе спутника жизни, брачного партнера. Все они признают, что данный процесс является более сложным, чем кажется на первый взгляд.

Одним из первых, кто стал размышлять над теми причинами, по которым люди вступают в брак, был **Зигмунд Фрейд** (1856-1939). По его мнению, благодаря бессознательному процессу дети могут переносить любовь, испытываемую ими к родителям противоположного пола, на другие общественно одобряемые объекты своих потенциальных супругов. Происходит это вследствие работы механизма *идентификации*. Образ родителя противоположного пола определяет выбор супруга. Если этот образ в родительской семье был позитивным, то создаются основания к достижению супружеской гармонии. Если образ был негативным (не соответствовал заложенным в культуре образцам), то ребенок, повзрослев, станет искать непохожего партнера, однако этот выбор будет источником внутренней неуверенности и конфликта. Модель родительской семьи определяет в основных чертах характеристики собственной семьи.

Позже были созданы разнообразные теории выбора брачного партнера. Например, согласно *теории комплементарных потребностей Р. Ф. Уинча*, взаимное притяжение испытывают партнеры с противоположными характеристиками: властного мужчину может заинтересовать кроткая женщина, а спокойного и мягкого влечет к энергичной и прямой женщине. Главная идея данной теории состоит в том, что человек ищет себе такого спутника, который будет способен удовлетворить его потребности по максимуму. Такие люди соединяются по принципу комплементарности (дополнения) друг друга.

Разработанная **Р. Сентерсом** *инструментальная теория подбора супругов* тоже ставит на первое место удовлетворение потребностей. Согласно данной теории одни потребности (например, половая и потребность в принадлежности) важнее, чем другие; кроме того, некоторые потребности более характерны для женщин, чем для мужчин, и наоборот. В соответствии с теорией Сентерса, человека привлекают те люди, чьи потребности похожи на его собственные и являются дополнением к ним.

Согласно **Б. Адамсу**, который в течение полугода исследовал устойчивые студенческие пары, первичное влечение основано, скорее, на внешних особенностях, таких как *уравновешенность, общительность, общие черты и физическая привлекательность*. Начавшиеся отношения становятся более прочными из-за получения статуса пары, реакции окружающих, спокойствия в присутствии друг друга, ощущения уюта, влияния других факторов. Далее пара переходит на стадию близости и взаимных обязательств, что еще больше укрепляет отношения, при этом возрастает притягательность партнеров друг к другу. Затем партнеры начинают изучать ценности и взгляды друг друга. Именно на данной стадии пара зачастую готова к тому, чтобы принять решение о связывании себя брачными узами.

Согласно «*круговой теории любви*» **А. Рейса**, механизм подбора брачного партнера описывается через действие четырех взаимосвязанных и последовательных процессов.

1. *Установление взаимосвязи*. Подразумевается чувство комфорта и легкость в общении двух людей, что зависит от персональных умений человека входить в контакт с людьми и от социально-культурных факторов (образования, стиля, религии, воспитания, социального класса).

2. *Самораскрытие*. Здесь также большое влияние оказывают социально-культурные факторы. Человек начинает доверять своему партнеру, появляется чувство расслабления, и все это способствует облегчению раскрытия себя перед другим.

3. *Формирование взаимной зависимости*. Мало-помалу в паре появляются общие привычки, необходимость друг в друге.

4. *Реализация основных потребностей личности*. По мнению автора концепции, это потребность в доверии, любви, стимуляции кем-либо амбиций личности и др.

Обсуждая проблему выбора брачного партнера, следует обратить внимание на то, что нередко самые серьезные ошибки допускаются молодыми людьми еще до момента заключения брака, в период ухаживания.

Специфика добрачных отношений

Традиционные формы добрачного общения чаще всего связаны с проведением досуга. В подобных ситуациях партнеры обычно видят «парадное», «выходное» лицо друг друга: парадная одежда, опрятность во внешнем облике, аккуратная косметика, другие ухищрения, которыми можно скрыть внешние и характерологические недостатки. На первых этапах знакомства людям вообще свойственно, осознанно или неосознанно, стараться казаться лучше, чем они есть на самом деле, маскировать свои недостатки и преувеличивать достоин-

ства. Не позволяет в достаточной степени узнать друг друга и ситуация добрачного сожительства, поскольку в нем партнеры выступают в таких ролях, которые существенно отличаются от узаконенных семейных уз. В так называемых *пробных браках* ниже уровень взаимной ответственности, чаще всего отсутствуют родительские функции, домашнее хозяйство и бюджет могут быть лишь частично общими и т.д.

Довольно часто неточность взаимного узнавания, *идеализация* друг друга обусловлена существованием в сознании людей оценочных стереотипов (например, физиогномические заблуждения; житейские обобщения, связанные с профессией, национальностью, полом, социальным статусом и т.п.). Такого рода стереотипы приводят к приписыванию друг другу отсутствующих черт или проецированию на партнера черт своего идеала либо собственных положительных характеристик. Идеализации нередко способствует известный в социальной психологии *эффект ореола*: общее благоприятное впечатление о человеке, например на основе его внешних данных, приводит к положительным оценкам неизвестных пока качеств, недостатки же не замечаются или сглаживаются.

Подводя итоги обсуждению вопроса о специфике самосознания в юности, можно отметить следующее. Все структурные компоненты самосознания в юношестве претерпевают значительные качественные изменения, но наиболее важными являются вопросы, связанные с *развитием половой идентификации*. Это во многом определяет и судьбу человека, и его удовлетворенность жизнью.

Вопросы для самостоятельной работы студентов

1. Каково основное содержание кризиса встречи с взрослостью?
2. Назовите социальные предпосылки этого кризиса.
3. Объясните его внутриличностные предпосылки.
4. Чем отличается протекание кризиса у студентов и работающего юношества?
5. Какие проявления кризиса вы замечаете у своих сверстников?
6. Как развивается профессиональное «Я» человека в юношестве?
7. Каковы особенности притязания на признание в юношестве?
8. Каковы особенности восприятия прав и обязанностей?
9. Что нового появляется в осознании времени?

Рекомендуемая литература

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
2. Кулагина, И.Ю. Психология развития и возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – 2-е изд. – М. : Академический проект, 2015. – 420 с.
3. Преодоление страсти аскетическими и психологическими методами / Л.Ф. Шеховцова, Е.Н. Гришина, М.В. Легостаева и др.; О-во правосл. психологов С.-Петербурга памяти свт. Феофана Затворника. – М. : Изд-во Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2014. – 351.

4. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000. – 416 с.

ТЕМА 10 ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛЫХ

Большинство теорий развития посвящено периоду детства и отрочества, поэтому чаще всего учебники по психологии развития заканчиваются описанием подросткового периода. Такая ситуация объясняется большей сложностью развития взрослых: по сравнению с развитием в детстве оно приобретает новый характер, не связывается напрямую с физическим созреванием, приобретением новых когнитивных навыков и в значительной степени определяется внутренней субъективной позицией человека. Более того, в некоторые возрастные периоды развитие осуществляется на фоне физической инволюции: есть мнение, что отдельные функции подвержены ей уже после 40 лет. Кроме того, при описании развития взрослых необходимо учитывать внутриличностную и межличностную *гетерохронность*, т.е. несовпадение темпов развития у одного человека, различных процессов (биологических, социальных, познавательных), а также несовпадение темпов развития у разных людей.

Кроме того, нет единой периодизации, по которой можно однозначно сказать про временные рамки зрелых возрастов. Согласно ВОЗ, например, молодостью считается период с 18 до 44 лет, а в некоторых периодизациях юность отождествляется с молодостью. Поэтому определим, что в данном пособии мы будем придерживаться следующих возрастных границ (табл. 3).

Таблица 3 – Возрастные границы взрослых возрастов

Название периода	Возраст
Молодость (ранняя зрелость)	20-23 года – 28-35 лет
Зрелость (средняя зрелость)	28-35 лет – 55-60 лет
Пожилой возраст (поздняя зрелость)	55-60 лет – 75 лет
Старость	75 – 90 лет
Долгожительство	от 90 лет

Еще раз подчеркнем, что данные границы условны. Образ жизни человека влияет на то, каким он будет, например, в 79 лет – кто-то будет выглядеть и чувствовать себя дряхлым стариком, а кто-то – достаточно бодрым и активным пожилым человеком.

С переходом к зрелым возрастам происходит **изменение характера психического развития** человека – от развития преимущественно в форме присвоения социально-культурного опыта к развитию в форме созидания культуры и самостроительству.

Л. И. Анцыферова считает, что **причиной кризисов зрелых возрастов** является осознание личностью несоответствия своего уровня профессионализма для решения поставленных жизненных задач вследствие ускорения темпов социального развития. Выход из кризиса автор видит в непрерывном образовании и совершенствовании личности.

Но не меньшую роль в порождении возрастных кризисов играют *социальные причины* – стереотипы и ценности современной культуры, важнейшим среди которых можно назвать стереотип негативного восприятия старости.

Старым людям приписываются такие характеристики, как ворчливость, консерватизм, критичность к молодым.

Сегодня можно считать доказанным положение о том, что не только в детстве, но и в зрелости мы наблюдаем характерное **чередование стабильных и кризисных возрастов** (Э. Эриксон, Д. Левинсон). Напомним, что такие кризисы развития принято называть нормативными, т.е. нормальными.

Впервые понятие «нормативного кризиса» было употреблено Э. Эриксоном в его психосоциальной эпигенетической теории развития. Э. Эриксон отмечает, что «нормативные кризисы развития отличаются от навязанных, травматических или невротических тем, что каждый процесс роста приносит новую энергию, а общество в соответствии с преобладающим в нем представлением о фазах жизни предлагает для ее использования новые и специфические возможности».

Нормативные кризисы зрелости имеют ряд **особенностей**, отличающих их от кризисов детства и подростничества:

- 1) они возникают реже, что обусловлено снижением темпа психического развития с возрастом;
- 2) они не столь явно, как кризисы детства, привязаны к хронологическому возрасту. Это обстоятельство и стало причиной для бурной дискуссии о том, существуют ли вообще нормативные кризисы зрелости;
- 3) протекание кризиса более осознанно, чем в детстве, и преимущественно во внутреннем, скрытом для внешнего наблюдения плане;
- 4) взаимосвязь кризиса с субъективным отношением человека к времени жизни;
- 5) наличие страха будущего как пусковой ситуации. Будущее вызывает тревогу, его образ чаще негативен; прошлое, как правило, эмоционально сильно заряжено и видится более позитивно;
- 6) по своему психологическому содержанию они принадлежат к *ценностно-смысловым кризисам*, т.е. происходит пересмотр и подведение жизненных итогов.

В последствие прохождения кризисов зрелости, выделяют три типа позитивных результатов, способствующих развитию идентичности человека:

- 1) увеличение социальных ресурсов, в том числе углубление эмоциональных контактов;
- 2) увеличение личных ресурсов (уверенность в себе, позитивные изменения в целях и ценностях);
- 3) увеличение навыков совладания, включая саморегуляцию эмоций.

10.1 Критерии достижения, описания и развития во взрослых возрастах

Взрослость имеет социально-историческую природу и не определяется напрямую хронологическим возрастом. *Критерием зрелости* является достижение личностью психологической зрелости как способности принимать ответственность, логические решения, сопереживать другим людям,

справляться с фрустрацией и принимать свою социальную роль (М. Селигман).

Психологическая зрелость характеризуется: способностью к самоактуализации (А. Маслоу); расширением чувства «Я» с включением работы, учебы, семьи, политики, религии, хобби и других видов значимой активности; эмоциональным принятием других; чувством эмоциональной безопасности; адекватным восприятием реальности и самого себя как личности; наличием жизненной философии (Г. Олпорт).

Критериями описания возрастов выступают задачи развития, которые решает личность.

Задачи развития – это те задачи, требования и ожидания, которые предъявляет общество к человеку и решение которых является показателем уровня зрелости или компетентности личности (Р. Хевигхерст).

Разрешение задач развития является условием перехода к новому социальному статусу.

Современные исследования доказывают, что психическое развитие, помимо дискретности и скачкообразности, осуществляется также непрерывно-поступательно. Важно отметить, что развитие представляет собой сумму как позитивных, так и негативных изменений, в связи с чем встает вопрос о *критериях развития*. В качестве **главных критериев развития в зрелом возрасте** можно выбрать *интегральную удовлетворенность* человеком своей жизнью и его *жизнестойкость*.

Интегральная удовлетворенность представляет собой оценивание и переживание индивидом собственной жизни в целом как позитивной, включая в себя положительное самоотношение. Целостность отличает ее от эпизодической удовлетворенности, которая привязывается к отдельным жизненным событиям.

Жизнестойкость обычно рассматривается как характеристика личности, позволяющая эффективно преодолевать жизненные ситуации. Она включает в себя три основных компонента:

- 1) тенденция в трудных ситуациях искать поддержки и помощи у близких и уверенность в том, что они помогут;
- 2) поиск собственных путей влияния на результаты трудной ситуации в противовес уходу в состояние беспомощности;
- 3) понимание трудных ситуаций в аспекте своего личностного развития.

Для любого индивида важно иметь высокое качество жизни и уметь преодолевать трудности, без которых человеческая жизнь невозможна. В связи с этим, те изменения и новообразования, которые повышают удовлетворенность человека жизнью и его жизнестойкость, можно считать *позитивными*, а другие, напротив, – *негативными*.

10.2 Возрастные кризисы зрелости

В ряде периодизаций возрастные кризисы зрелости получили название **переходные периоды**. Наиболее известными являются периодизации зрело-

го возраста Э. Эриксона, Д. Левинсона, в отечественной психологии – В.Ф. Моргуна.

В эпигенетической концепции **Эрика Эриксона** сущностью каждого кризиса является *выбор*, который человек должен сделать. Выбор осуществляется между двумя альтернативными вариантами решения возрастных задач развития. Характер выбора сказывается на дальнейшей жизни человека: ее успешности или неуспешности. Через кризисы и сопутствующие им выборы происходит развитие идентичности человека. Таким образом, по Э. Эриксону, кризис обозначает конфликт противоположных тенденций, возникающий как следствие достижения определенного уровня психологической зрелости и социальных требований, предъявляемых к индивиду. Он не является деструктивным. Наоборот, Эриксон употребляет понятие «кризис» в контексте представлений о развитии, чтобы выделить не угрозу катастрофы, а момент изменения, критический период повышенной уязвимости и возросших потенций и вследствие этого онтогенетический источник хорошей или плохой приспособляемости.

Большое внимание роли кризисов в развитии взрослых уделяет американский социальный психолог **Даниель Левинсон**. Он отмечает, что жизнь состоит из чередования периодов стабильного состояния и периодов изменения. В период стабильного состояния различные компоненты жизни человека (работа, семья, дружеские отношения, идеалы) находятся в равновесии между собой, при этом один-два компонента являются центральными. Период изменения наступает, когда человек, относительно довольный своей жизнью, начинает видеть ее в новом свете, т.е. понимает, что одни моменты своей жизни он переоценивал, а другие недооценивал. Он может осознать, что не проявляет свои способности, не реализует идеалы. У него может появиться смутное чувство, что с ним что-то не так. И лишь когда человек начинает понимать, что ему необходимо изменить что-то не в социальном окружении, а в себе самом, он начинает строить новую жизнь на реальной основе.

По Д. Левинсону, для развития существенны как периоды изменения, так и периоды стабильности. Но трудности представляют именно периоды изменений, поскольку с их приходом человек часто старается не видеть, как изменилась его жизненная ситуация, хотя может чувствовать себя несчастным или даже проявлять соответствующие психосоматические симптомы. И лишь когда человек не только не откажется думать о своих чувствах, но и станет выяснять, как эти чувства связаны с его жизненной ситуацией, станет возможным принятие решения о том, что оставить и с чем расстаться для продолжения дальнейшего развития.

Интересной нам представляется периодизация зрелости, предложенная В. Ф. Моргуном на основе критерия *ведущей деятельности* (табл. 4).

Рассматривая существующие периодизации, признанными нормативными возрастными кризисами зрелости считают:

- кризис «вступления в раннюю зрелость» (17-22 года);
- кризис 30 лет;
- кризис середины жизни (40-45 лет);
- кризис прекращения активной профессиональной деятельности и

выхода на пенсию (50-65 лет).

Таблица 4 – Периодизация взрослых возрастов В. Ф. Моргуна

Возраст	Психологическое содержание возрастного периода
Юность (18-23 года)	Порог взрослой жизни; поиски своего места в обществе. Личностное и профессиональное самоопределение. Ведущей деятельностью юности является деятельность самоопределения – личностная и профессиональная.
Молодость (24-30 лет)	Выработка индивидуальности, осознание нереальности юношеских мечтаний. Более конкретные представления о будущей жизни. Встреча с будущим супругом, брак, переход к «оседлости». Специализация в выбранной профессии. Ведущая деятельность молодости – профессиональная , поиски себя реализуются в специализации и приобретении мастерства и индивидуального стиля. Молодость рассматривается как «время путешествий», разворачивающихся в сфере поисков себя, своей индивидуальности, осознания себя как взрослого.
<i>Переход к расцвету (около 30 лет)</i>	<i>Кризис, если недостаточно благополучно прошла эпоха самоопределения, предполагающий преобразование образа жизни.</i>
Расцвет (31-40 лет)	Время высокой работоспособности и отдачи. Человек, приобретая богатый жизненный опыт, становится полноценным специалистом и семьянином, впервые серьезно задумывается над вопросом: «Что остается людям?». Период расцвета – золотой возраст, когда творчество становится центром продуктивной жизни личности и возникает стремление к самосовершенствованию.
<i>Переход к зрелости (около 40 лет)</i>	<i>Кризис, возможность личностных сдвигов, если на предыдущем этапе не было целенаправленной работы по самосовершенствованию.</i> Переход к зрелости (около 40 лет) представляет собой ярко выраженный нормативный кризис, в основе которого лежит осознание утраты молодости и неизбежности конца.
Зрелость (40-55 лет)	Вершина жизненного пути личности. Достижение профессионального мастерства, положения в обществе, стремление передать свой опыт другим. Зрелость – вершина развития профессиональной деятельности, когда ведущим становится коллективное творчество.
<i>Кризис 50-55 лет</i>	<i>Осознание возрастных перестроек, начала физиологического старения, что приводит или к пессимизму, или к изменению образа жизни, постановке новых целей.</i>
Пожилой возраст (55-75 лет)	Продолжение творческой активности, передача накопленного жизненного опыта, общение. В пожилом возрасте место ведущей деятельности занимает общение и наставничество как стремление передать другим накопленный жизненный опыт и профессиональное мастерство.
Старческий возраст (75-90 лет)	Психологическая перестройка в связи с уходом на пенсию смягчается сохранением широкого круга друзей, включением в посильные виды деятельности, выполнением функций бабушки или дедушки. В старости самообслуживание становится ведущей деятельностью личности.
Долгожительство (свыше 90 лет)	Адаптация к новой ситуации благодаря использованию имеющегося опыта, включению многих приспособительных систем, в том числе на уровне личности

Периодизация кризисов взрослости

Для практической работы удобно выделять в кризисе три основных периода: *период разрушения, промежуточный период и период созидания* (Э. Йоманс).

Особое внимание следует обратить на восприятие людьми первого этапа кризиса – *периода разрушения*, когда происходит ломка видения мира, познания самих себя и отношения к окружающим. По мнению Энн Йоманс, люди не проявляют должного внимания к данному периоду и уважения к тем, кто находится на этом этапе. Без разрушения старого, без символической смерти прошлого опыта невозможно никакое подлинное созидание. В отличие от древних культур, наша культура построена на отрицании смерти. Возможно, именно это приводит к тому, что недооцениваются и периоды разрушений. По мнению Э. Йоманс, нам нужно понять, что маленькие смерти необходимы; они являются неотъемлемой частью жизни и неотделимы от нее.

Не менее важен и так называемый *промежуточный период*, когда старые модели уже не работают, а новые еще не созданы. Это период, когда пришло время заняться переоценкой ценностей и постановкой вопросов, которые не имеют сегодня решения, трудная задача для тех, кто привык всегда находить готовые ответы и управлять событиями.

Период созидания, по мнению Э. Йоманс, тоже имеет свои подводные камни. Человека могут подстергать две крайности: с одной стороны, стремление полностью гарантировать свои действия, что приводит к пассивности, инертности, с другой – желание добиться всего поскорее и слишком поспешно.

Таким образом, по мнению большинства исследователей, кризисный период затрудняет движение и развитие, но при этом открывает новые возможности, пробуждает внутренние резервы человека. Что именно принесет человеку кризис, будет зависеть от него самого.

Факторы, осложняющие прохождение возрастных кризисов

Одним из наиболее вероятных осложнений можно назвать стремление человека вообще *уйти от проживания кризиса* «в сторону» или «назад». Под уходом в сторону понимается подмена человеком необходимости внутренней работы внешними изменениями. В этом случае человек может менять имидж, работу, страну проживания, даже семью (смена жены, мужа или рождение ребенка). Вариантами ухода от проживания кризиса иногда бывают *трудоголизм или алкоголизм, инфантилизацию человека*, которая достигается через подчеркивание своего более молодого статуса, либо акцентирование своей слабой позиции через болезни.

Также часто человек использует *проекцию кризиса на близкое или широкое окружение*, т.е. приписывание мужу, сыну, начальнику на работе, руководителю государства ответственности за эмоциональное неблагополучие в период кризиса. Проекция кризиса на окружение лишает человека возможности полноценного завершения кризиса, поэтому весьма вероятно сопровождается «застреванием» в нем. Такой человек находится в длительном субдепрессивном состоянии, качество жизни его понижено.

Благополучное разрешение кризиса

Критериями успешного проживания кризиса можно считать принятие человеком *ответственности* на себя за внутреннее неблагополучие, отношение к нему как к сигналу о необходимости внутренних изменений и, возможно, последующих внешних изменений без акцентирования жалости к себе или несправедливости происходящего.

Восприятие внутреннего неблагополучия дает возможность для появления у человека тех или иных личностных новообразований. Они необходимы для того, чтобы человек в целом был удовлетворен качеством своей жизни, чтобы он считал себя счастливым и при этом основной эмоциональный фон его жизни был бы позитивным, а психосоматические заболевания отсутствовали бы. Кризисы стоит считать нормативными психосоциальными потому, что они необходимы человеку и определяются как индивидуальными, так и социальными причинами.

Взаимосвязь между возрастным и духовным развитием человека

По мнению **Б. Ливехуда**, духовное развитие не только влияет на динамику возрастного развития, но и определяет качественные изменения. Ученый рассматривает развитие человека в трех аспектах биологическом, психическом и духовном. С момента рождения и примерно до 40 лет психические и духовные функции развиваются параллельно биологическим, однако примерно с 40-летнего возраста начинается существенная физическая инволюция. Далее возможно два варианта движения психики: либо психическая инволюция параллельно с физической, либо продолжение психической и духовной эволюции без привязки к физической инволюции. Для второго варианта развития необходимо наличие достаточно высокого уровня духовного развития. По мнению Ливехуда, 40-летний рубеж является своеобразной точкой расходящихся путей.

Вопросы для самостоятельной работы студентов

1. Чем развитие во взрослых возрастах отличается от развития в детстве?
2. Назовите **главные критерии развития в зрелом возрасте**.
3. Что такое возрастной кризис и какова его специфика?
4. Назовите социальные факторы, которые могут осложнить протекание возрастного кризиса.
5. Каковы варианты ухода от проживания кризиса?

Рекомендуемая литература

1. Анцыферова, Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1980. – Т. 1. – № 2. – С. 52-60.
2. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000. – 416 с.
3. Солдатова, Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: автореф. дис.... д-ра психол. наук / Е.Л. Солдатова. – Екатеринбург, 2007. – 43 с.

ТЕМА 11 ОСОБЕННОСТИ ПЕРИОДОВ И КРИЗИСОВ ВЗРОСЛОСТИ

11.1 Кризис 30 лет

Так же как и другие кризисы взрослых, кризис 30 лет, завершающий период молодости, строго не привязан к календарному возрасту, поэтому его название довольно условно: он может начинаться и в 28 лет, и после 30. Выделяют следующие *задачи развития для молодости*:

- поиск брачного партнера и создание семьи;
- формирование семейной системы (выработка семейных ценностей и уклада, формирование ролевой структуры семьи);
- начало реализации родительской функции и воспитание детей;
- принятие ответственности за семью;
- развитие профессиональной карьеры;
- развитие социальных отношений и принятие гражданской ответственности;
- приобретение независимости от родителей и самоисследование;
- дальнейшее развитие идентичности.

Примерно в этом возрасте происходит первый подсчет жизненных итогов и сопоставление их с собственными мечтами и планами, с одной стороны, и общепринятыми стереотипами достижений с другой.

Главные вопросы данного кризиса: «Чего я достиг? Этого ли я хотел? Можно ли что-нибудь изменить? Чего еще я смогу достигнуть? Что для меня важно? Кто я по сравнению с другими?»

Кризис 30 лет, сопровождаемый высоким или умеренным стрессом, чувством утраты жизни и давления времени, находит разрешение в стремлении изменить жизнь «пока не поздно» и часто выражается в смене профессии, разводе, кардинальном изменении мировоззрения и жизненной философии.

Специфика протекания кризиса. В период сопротивления, ухода от кризиса, чтобы оправдать недостаток социального успеха, человек может прибегать к самоуничтожению по типу: «Я не хватаю звезд с неба», приписывать свои трудности окружению, или активно демонстрировать самому себе и окружающим продолжение молодости через развлечения, частую смену партнеров, посещение клубов без каких-либо попыток реального профессионального роста или налаживания семейных отношений.

Период разрушения обычно начинается появлением сомнений в работе, партнере или ранее поставленных планах на жизнь, при этом человек может быть достаточно успешным и в семейном, и в профессиональном плане. Причина сомнений неясна, поэтому мысли о них человек отгоняет сам от себя и, конечно, не признается в этом окружающим. У некоторых появляется чувство скуки от жизни, желанья перемен. Затем могут появиться острые негативные чувства – страх физического увядания, страх будущего. Периодически появляются мысли о смерти или о времени отпущенной жизни и старении.

Кризис 30 лет острее переживается женщинами, не имеющими детей, потому что способность к деторождению начинает постепенно убывать. Нередко этот кризис дополняется кризисом супружеских отношений.

Разрешение кризиса обычно происходит через принятие своего возраста, а затем переоценку приоритетов, ценностей или осознание их верности, выделение главных жизненных целей на ближайшее время. Обычно это ведет к возрастанию самодисциплины, организованности, концентрации усилий вокруг желаемых изменений. Очень важно, чтобы человек осознал свое «невсемогущество», т.е. роль объективных трудностей, случайностей, ограничений, которые не позволяют ему строить жизнь полностью в соответствии с юношескими иллюзиями. Принятие этих трудностей как необходимых в своем жизненном пути без самосожаления – важный шаг в разрешении кризиса.

Важно, чтобы человек осознавал не наличие или отсутствие кризиса, а произошедшие с ним изменения либо их необходимость, а также избегал проецирования собственного неблагополучия на окружение.

В числе *основных новообразований* кризиса 30 лет – понимание условий, которые необходимы человеку для его личного счастья, и на основе этого – конкретизация общих жизненных целей, а также принятие жизненных ограничений.

Все ли люди успешно завершают данный кризис? Представляется, что практически все, позволившие себе задуматься об основных вопросах кризиса, получают для себя те или иные ответы и приобретают отмеченные новообразования. Однако достаточно много людей и не начинают проходить кризис, поэтому не имеют возможности его завершения. Им предстоит довольно острое проживание следующих возрастных кризисов.

После прохождения кризиса 30 лет наступает фаза постановки и реализации жизненных целей, в которой личность, с одной стороны, стремится «вложить себя» как можно более полно в семью, работу, общество, дружбу, в свой личностный рост («сделать себя»), а с другой – стремится к независимости и самодостаточности в достижениях, карьере, привилегиях.

11.2 Кризис середины жизни (40-45 лет)

Кризис 40-45 лет, так называемый, «роковой» кризис середины жизни, связан с осознанием утраты молодости и конечности жизни и метафорическим «переводом движения стрелок» часов жизни. Если до кризиса время жизни отсчитывалось «от рождения», то теперь время начинает обратный счет «от конца» и осознается в терминах «время, которое мне еще осталось». В процессе кризиса 40-45 лет человек должен решить **задачи создания новой жизненной структуры** в новом пространстве построения временной перспективы и индивидуализации через интеграцию четырех полярностей.

Первая полярность «*молодость – старость*» требует осознания себя в середине жизни, принятия «символической смерти молодости» и начала физического угасания, открытия и исследования новых возможностей; при-

нятие ответственности за родителей; осознание смертности наряду с жадной бессмертия в контексте непрерывности человеческого рода.

Вторая полярность «*деструкция – креативность*» – при ее позитивной интеграции приводит к росту желания продуктивности и обращения к творчеству.

Третья полярность «*маскулинность – фемининность*» разрешается через развитие полоролевой идентичности в сторону андрогинности и поиск новых гендерных ролей. Андрогинность – это демонстрация человеком одновременно женских и мужских особенностей, необязательно эквивалентных один другому.

Четвертая полярность требует интеграции противоположности «*привязанность – независимость*» как усиления самодостаточности и автономии при расширении границ Я и доброжелательности к социальному окружению.

Главными проблемами кризиса середины жизни являются убывание физических сил и возможностей, привлекательности; изменение роли сексуальности в построении отношений с партнером и развитие гибкости в столкновении с трудными жизненными событиями – смертью родителей, уходом из дома вырастающих детей.

Углубляет кризис *стереотипное отношение к детским качествам как к негативным*, от которых нужно избавляться, скрывать от окружающих. Такой стереотип человек впитывает еще с детства, когда взрослые говорили ему: «Ты уже большой, а ведешь себя как маленький!». В результате в течение жизни человек часто теряет контакт со своим «*внутренним ребенком*», тем более что в нашей культуре существует мало возможностей для его проявления (праздников, карнавалов и т.п.). Открытое проявления таких качеств многие считают для себя непозволительным.

Под «*внутренним ребенком*» понимаются качества и проявления, традиционно приписываемые детям: спонтанность, открытость, умение играть. Большое значение архетипу ребенка придавал швейцарский психолог **Карл Густав Юнг** (1875-1961), последователь З. Фрейда, основатель аналитической психологии. По его мнению, именно ребенок прокладывает путь к будущему преобразованию личности, синтезирует противоположности (качества характера) и высвобождает новые возможности, придающие жизнеспособность человеку. Ребенок умеет радоваться, бескорыстно любить, он оптимист, умеет «видеть сердцем», способствует активизации творчества и продуктивности. К. Г. Юнг ярко описывает свою собственную встречу с ним. Находясь достаточно долго в депрессивном состоянии, он решил предоставить полную свободу своим бессознательным импульсам, а затем вспомнил свои детские ощущения от игры в кубики, построения замков и домиков из бутылок. И наконец, после длительного внутреннего сопротивления сам стал играть: выстроил из камней несколько домиков и замок маленькую деревню. Так он начинал играть всякий раз, когда перед ним возникало жизненное затруднение. Как отмечал Юнг, все ценное, что он сделал в тот период, было благодаря его работе с камнем.

Кроме того, появляется *осознание расхождения между мечтами, жизненными целями человека и его реальным положением*. И если 20-летний человек рассматривается как подающий надежды, то 40 лет – это время исполнения взятых когда-то обещаний. Как полагал К. Г. Юнг, чем ближе середина жизни, тем сильнее человеку кажется, что найдены правильные идеалы, принципы поведения. Возникает противоречие между тем, что человек знает, как ему надо правильно жить, и тем, что получен не тот результат, которого он хочет.

Почему так происходит? Одна из важнейших причин – влияние на человека его развития в детстве, осуществляемого под воздействием родителей. Механизмы такого воздействия различными авторами называются по-разному: кто-то именуется это *родительским программированием*, Эрик Берн говорит о формировании в детстве *основных жизненных сценариев*, а Джеймс Холлис – о формировании у человека «временной личности». Однако, несмотря на разницу подходов, все говорят о *сильном влиянии установок, ценностей, сценариев родителей на детей*. В первой половине жизни такое влияние чаще всего не осознается: человек бессознательно старается следовать этим сценариям.

Главные вопросы кризиса середины жизни: «Чего я достиг? Что я еще могу? Правильно ли я живу? Зачем я пришел в этот мир? Зачем я живу? Что я могу оставить после себя? Что меня ждет дальше? Что нужно и можно изменить?»

Специфика протекания кризиса. Отметим, что появление симптомов кризиса можно лишь приветствовать, ибо они не только указывают на наличие травмы, но свидетельствуют о существовании здоровой психики, способной к саморегуляции.

Для данного кризиса, как и для остальных, характерно появление *депрессивных переживаний* – достаточно стойкого снижения настроения и отрицания чего-либо хорошего в настоящей ситуации, при этом человека не радует даже то объективно хорошее, что имеется.

Разрешение кризиса. Начальный этап завершения любого кризиса связан не только с подведением итогов прожитого, но и с *осознанием его ценности*, при этом важно не наличие в опыте человека каких-либо достижений, а умение увидеть значимость и ценность при любых жизненных обстоятельствах.

Размышляя о прошлом, человек задумывается о смысле жизни, ценностях, жизненных приоритетах. Иногда происходит их переоценка или, наоборот, утверждение правильности выбранных ранее.

Переоценка ценностей способна подвести человека к необходимости изменений, и тогда важно, чтобы он без страха осуществил их. К изменениям может подвигнуть не только внутренняя потребность, но требования жизни, например, уход детей из семьи или рождение внуков.

Помимо принятия прошлого, осознания его значимости завершению кризиса соответствует принятие настоящего, умение замечать все ценности, богатства актуальной жизненной ситуации. В этом случае человек видит свои источники получения жизненных радостей, считает себя в целом счастливым. Как правило, он формулирует для себя определенную жизненную философию, которая позволяет ему сохранять позитивный основной фон настроения.

Иногда разрешению кризиса способствует появление в жизни человека новых источников получения радости.

Важное место в жизненной философии занимают не только способы получения радости, но также содержание и формы той общественной или семейной *пользы*, которую человек способен принести окружающим. Можно согласиться с Э. Эриксеном, который сущность данного кризиса видел в необходимости формирования у человека *генеративности* – *стремления к собственному вкладу в развитие жизни на земле*. Другими словами это можно выразить так: в это время необходимо стать *родителем*, причем не в прямом, а в переносном смысле. Научиться заботиться, помогать, а главное любить и проявлять свою любовь к людям молодого возраста, не обязательно кровным родственникам. Главные функции такого родительства – создавать и отдавать: конкретные продукты, идеи, отношение к жизни.

Помимо принятия своего прошлого, актуальной жизненной ситуации для разрешения кризиса необходимо формирование у человека *позитивного образа будущего в целом и выделение ближайших жизненных целей*, которые обусловят жизненную активность человека.

Переживание кризиса середины жизни обогащает человека, является необходимой ступенью развития зрелости. Время наступления кризиса не определяется календарным возрастом человека: он наступает тогда, когда человек, с одной стороны, накапливает достаточно жизненного опыта, а с другой достигает высокого уровня рефлексии, требуемого для осмысления этого опыта. Тогда у человека появляется *возможность* постижения смысла своего существования на земле. Таким образом, кризис – это *возможность* для продолжения развития. Поэтому можно называть его не кризисом середины жизни, а *экзистенциальным кризисом* – нормативным кризисом периода зрелости.

К *новообразованиям кризиса* относятся замещение страха изменений, страха будущего открытостью к изменениям, доверием к будущему, а также актуализация ресурсных возможностей. Иными словами, разрешение кризиса связано с пробуждением и проявлением скрытых возможностей, о которых человек мог ранее и не знать, поскольку в первую половину жизни энергия и время тратились на выполнение социальных и семейных ролей. Теперь появляется время думать о себе, делать то, что действительно хочется.

Итак, позволить себе вступить в возрастные кризисы, а потом благополучно завершить, актуализировать свои новые возможности – основные задачи зрелости.

11.3 Кризис позднего возраста (55-65 лет)

Время наступления кризиса позднего возраста зависит от образа жизни человека, его также называют **кризисом прекращения активной профессиональной деятельности и выхода на пенсию**. Поэтому временные рамки его очень индивидуальны и тесно связаны как с сокращением (или прекращением) профессиональной активности, так и с состоянием физиче-

ского здоровья человека. Данным кризисом завершается период зрелости, для которого психологами определены следующие *задачи развития*:

- помощь детям;
- выполнение социальных и гражданских обязанностей;
- удовлетворительное выполнение профессиональных обязанностей;
- развитие видов досуга и отдыха;
- принятие и приспособление к физиологическим изменениям;
- адаптация к стареющим родителям;
- перестройка или реконструкция Я-концепции;
- достижение жизненных целей и постановка новых.

Кризис позднего возраста является наиболее *социально обусловленным*, по сравнению с остальными. Согласно М. В. Ермолаевой, во время кризиса позднего возраста человек осознанно или неосознанно осуществляет **выбор стратегии последующей жизни**.

Первая стратегия предполагает возможность дальнейшего прогрессивного развития *личности*. Она осуществляется при стремлении человека к сохранению старых и формированию новых сфер социальных связей, дающих ему возможность ощущать свою общественную пользу. **Вторая стратегия** – стремление сохранить себя как *индивида*, т.е. переход к деятельности, направленной на выживание человека как индивида на фоне постепенного угасания психофизиологических функций. Понятно, что возможность развития при такой стратегии ограничена. Выделенные стратегии различны и обеспечивают разные качество и удовлетворенность жизнью. Важно, что вторая стратегия лишает человека мотивации поиска социальной активности в старости, дальнейшего развития, тогда как первая дает возможность ощущать свою социальную значимость, радость жизни, но главное, позволяет человеку продолжать самоактуализироваться в различных жизненных сферах, не только в профессиональной.

Основные вопросы кризиса: «Что делать дальше? Кому и чем я могу быть полезен? В чем смысл моей жизни?»

Специфика протекания кризиса. Несмотря на размытость временных границ кризиса, у некоторых людей присутствует стремление уйти от кризиса. Это выглядит как подражание людям более молодого возраста в одежде или образе жизни, избегание мыслей, связанных со второй половиной жизни.

Как отмечалось ранее, пусковой точкой кризиса можно назвать появление страха будущего, боязни снижения уровня жизни после изменения профессиональной активности. Поэтому начинается кризис за несколько лет до предполагаемого изменения профессиональной активности и чаще всего продолжается еще некоторое время после выхода на пенсию. Как и в другие кризисные периоды, в это время снижается настроение, появляется ощущение тревоги, недовольство жизнью.

Остро переживается страх не только выхода на пенсию, но и будущего в целом, причем нередко он носит характер заботы о близких, а иногда дополняется страхом одиночества, беспомощности в старости.

Существенное место в размышлениях человека занимают мысли о смерти, тем более что к этому времени уже кто-то из друзей, знакомых сверстников уже ушел из жизни.

Разрешение кризиса обычно происходит через принятие ситуации выхода на пенсию, а через это – и своего возраста.

Облегчает разрешение кризиса умение человека подвести итоги прожитого периода жизни, удовлетворенности им, гордости за себя и свой жизненный путь.

Приходит радость от настоящего, которое и без постоянной профессиональной активности может быть ярким и интересным. Быстрее, легче ее находят люди с наличием творческого отношения к жизни, т.е. умением творчески относиться к домашним делам приготовлению пищи, строительству дома на дачном участке. Они имеют возможность созидать и ощущать через это собственную ценность и нужность окружающим.

Благополучному разрешению кризиса способствует наличие у человека широких социальных контактов и социальной активности, не сводящейся исключительно к профессиональной деятельности.

Более быстрому завершению кризиса помогает «внутренний ребенок».

Многие говорят о переоценке ценностей, в особенности в отношениях между людьми. Умение смотреть на жизнь с точки зрения не только потерь, но и получаемых с возрастом возможностей, позволяет людям найти новые смыслы жизни помимо профессиональной деятельности.

Основным новообразованием данного возраста является познание человеком своего истинного «Я», освобожденного от тех социальных ролей, которые он выполняет вынужденно, по необходимости. Это профессиональные роли и семейные, связанные с выращиванием детей. Социальная активность человека после выхода на пенсию добровольна, и тем более велика ее ценность. Можно сказать, что пенсия является своеобразным экзаменом человека на наличие у него социального интереса: будет ли он проявляться, если потеряет характер вынужденности и станет полностью добровольным.

Вопросы для самостоятельной работы студентов

1. Назовите задачи развития для молодости и зрелости.
2. Перечислите задачи, которые необходимо решить для преодоления кризиса середины жизни.
3. Что понимал Карл Густав Юнг под «внутренним ребенком»?
4. Каким образом «внутренний ребенок» способен помочь преодолеть кризис середины жизни?

Рекомендуемая литература

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
2. Солдатова, Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: автореф. дис.... д-ра психол. наук / Е.Л. Солдатова. – Екатеринбург, 2007. – 43 с.

ТЕМА 12 ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ В СТАРОСТИ

12.1 Основные задачи развития старости

Помимо разрешения кризиса позднего возраста старость имеет и другие задачи развития.

- приспособление к снижению физических сил и здоровья;
- приспособление к выходу на пенсию и снижению материального уровня жизни;
- выполнение тех жизненных «заданий» (семейных или социальных функций), которые не выполнялись, или недостаточно хорошо выполнялись в течение предыдущей жизни;
- адаптация к смерти супруга;
- принятие своей будущей смерти.

Пожилой человек ощущает присутствие близкой смерти, и переживание этого присутствия носит глубоко личный характер, добавляя свой вклад в ощущение одиночества стариков.

Но в этой связи можно увидеть проблему, особенно остро встающую у пожилых: *наущную необходимость осмыслить свое отношение к смерти, с одной стороны, и привычную невозможность размышлений о ней, обсуждения ее с окружающими – с другой.* Как утверждают известные исследователи проблемы смерти и умирания **Станислав и Кристина Грофф**, в контексте нашей прагматической философии, превозносящей успех и материальное благосостояние, старость и смерть рассматриваются не как неотъемлемые части жизненного процесса, но как поражение, *болезненное* напоминание об ограниченности нашей власти над природой. Неизлечимо больной и умирающий человек в нашей культуре считается проигравшим, и так же считает он сам. Можно лишь добавить, что проигравшими считают себя не только больные, но и многие старики.

Американский психолог **Элизабет Кюблер-Росс** отмечала, что смерть может явиться последней и важнейшей стадией роста. Близость смерти освобождает истинное «Я» от условностей, когда человек живет чужими мыслями и приказаниями. Собственно рост состоит в том, что перестает отражать что-то, а делается больше самим собой. Э. Кюблер-Росс, подробно и глубоко изучившая проблему смерти и умирания, писала, что хотела бы умереть от рака, так как не желает лишиться того периода роста личности, который приносит с собой терминальная болезнь.

Факторы успешной психологической адаптации в старости

В основе активного приспособления лежит *стрессоизменчивость* – использование стрессовых ситуаций для роста и развития. По данным американского психолога **Ф. Дунбар**, главной чертой людей в возрасте свыше 100 лет является *способность довольно быстро приходить в себя после серьезных потрясений.*

Есть мнение, что для описания активного приспособления должна использоваться более общая характеристика – присутствие у человека творческой

реакции на любые изменения, т.е. замена страха изменений на свободу от готовых ответов в любых ситуациях.

Некоторые исследователи полагают, что к использованию активных способов приспособления более склонны люди, у которых в течение жизни сформировались хорошие адаптивные способности. Исследования здоровых долгожителей показали, что в их жизни присутствовало много ситуаций, требующих активной адаптации.

Следующая важная характеристика, способствующая активному приспособлению, это *жизненная позиция*. Эмпирические исследования показали, что приспособление к старости и, соответственно, удовлетворение от настоящего, значительно более присущи старым людям, которые тем или иным способом проявляют свою активность. Возможно, здесь действует *индивидуальный стиль*, который присутствовал и в более ранние периоды жизни человека.

Существует также взаимосвязь между *личностными характеристиками* пожилых людей и успешностью адаптации. Если в качестве критерия успеха принять хорошее здоровье, большую продолжительность жизни и удовлетворенность ею, то **портрет успешно адаптированного пожилого человека** будет таким:

- 1) врожденный высокий интеллект, хорошая память;
- 2) любовь к окружающим и стремление помогать, заботиться, приносить пользу;
- 3) любовь к жизни во всех ее проявлениях, умение видеть красоту и чувствовать радость от жизни;
- 4) оптимизм и хорошее чувство юмора;
- 5) продолжающаяся способность творить;
- 6) способность вносить новое в свое окружение;
- 7) свобода от тревоги, озабоченности.

Но еще более важным представляется сохранение пожилым человеком качеств «внутреннего ребенка»: *спонтанности, стремления к приключениям и умения играть*.

Отношение к настоящему влияет на восприятие человеком своего прошлого. Если настоящее воспринимается негативно, удовлетворенность актуальной жизненной ситуацией отсутствует, то может возникнуть особая эмоциональная окрашенность воспоминаний прошлого.

При удовлетворенности настоящим воспоминания прошлого имеют особую эмоциональную окраску, но воспринимаются иначе – как ценность, богатство, как радость от того, что это прошлое было. Кроме того, такие воспоминания имеют интересную особенность: в них *фигурой* являются положительные воспоминания, а тяжелые, отрицательные также присутствуют, но являются *фоном* для положительных.

12.2 Особенности психических свойств и процессов

Существуют три основных модели описания происходящих в период взросления и старости изменений:

- 1) модель необратимости утраты, регресса, упадка;
- 2) модель, описывающая старение как упадок с компенсацией;
- 3) модель, описывающая процесс старения как период, включающий динамику приобретения и потерь (**П. Балтес**).

Наиболее обоснованной представляется третья модель, где с возрастом удельный вес потерь возрастает, а приобретений – уменьшается.

Исследования динамики изменения когнитивных способностей с возрастом обнаруживают несостоятельность взглядов на умственное развитие как процесс стабильности и неизменности в зрелости, сменяющийся падением и регрессом в старости. Установлено, что **интеллект является многомерным образованием**, включающим различные формы. Отметим, что возможности обучения и приобретения нового опыта достаточно велики в пожилом возрасте и старости. Результатом обучения оказывается увеличение основного резерва возможностей человека.

На протекание процесса старения существенное влияние оказывают и представления самого человека о том, что есть старость и как она должна протекать.

Среди **признаков старения психики** наиболее общим свойством является снижение активности и замедление всех психических процессов. Замедленность касается как простых сенсорных функций (зрение, слух, вкус, осязание), так и более сложных – психомоторики, восприятия нового, запоминания. Замедляются все поведенческие реакции, включая способность к адаптации в меняющихся условиях. В процессах замедления главную роль играют морфофункциональные изменения в нервной системе, характеризующиеся повышением порога возбуждения в нервных клетках и волокнах.

Кроме этого, в процессах замедления определенную роль играют и психологические факторы – настроение, установка личности на выполнение задания, неожиданность или ожидаемость решаемой задачи, ее сложность.

Снижение функции памяти наблюдается не у всех старых людей, более страдает механическая память.

Относительно старения **эмоциональной сферы** существует мнение, что выявляемые *биохимические сдвиги* у пожилых людей (снижение активности норадреналин- и серотонинергических систем с ростом уровня адреналина в тканях) предрасполагают по мере старения к более частому появлению депрессивного и тревожного настроения. С другой стороны, на состояние эмоциональной сферы большое значение оказывает *социальная сторона жизни* пожилого человека.

Характерны **особенности умственной и познавательной деятельности** стареющих и старых людей. У них постепенно снижается острота и скорость восприятия, ослабевают параметры внимания, ухудшается память. Все это «предпосылки» собственно интеллектуальных способностей, и в их улучшении заключаются скрытые резервы повышения познавательной деятельности пожилых людей. Собственно умственная деятельность, т.е. способность к анализу и синтезу, процессу образования понятий, суждений и умозаключений, долго яв-

ляется сохранной в позднем возрасте. Однако темп психической активности, умственная работоспособность с возрастом снижается.

Мотивация познавательной активности претерпевает также изменения в сторону занижения интереса к новому и оживления, преувеличенного интереса к прошлому. Этим может объясняться негативная установка к познанию нового, актуального и одновременно – возрастание консерватизма мышления и взглядов.

Творческое мышление и творческие способности с возрастом у большинства людей снижаются, хотя в истории известно много случаев их полной сохранности до глубокой старости.

Характерологические изменения, свойственные нормальному старению, можно рассматривать как происходящие за счет продолжения усиления присущих людям в более молодом возрасте черт в совокупности с изменениями, приносимыми самим процессом старения. Так, некоторые люди с тревожно-мнительными чертами становятся еще более мнительными, тревожными и подозрительными, у расчетливых развиваются мелочность и скупость, доходящие при акцентуации до постоянного страха быть обворованным, оказаться нищим. Принципиальность и твердость установок часто преобразуются в непримиримость к взглядам окружающих, порождают "войну поколений", конфликты с окружающими. Эмоциональная несдержанность заостряется до степени взрывчатости, нередко – полной утраты контроля над эмоциональными реакциями. Сенситивность может перерасти в стойкое чувство пониженной самооценки, а при заострении проявляется в депрессивном фоне настроения, в переживаниях ущерба, отношения и преследования по типу сверхценных идей.

В силу ухудшающегося здоровья, мнительности, тревожности, неуверенности в будущем и снижения жизненной и социальной перспективы старые люди больше подвержены паническим настроениям, труднее приспосабливаются к переменам личной и общественной ситуации, часто при этом наступает временная декомпенсация психической деятельности (например, депрессии при перемене привычных условий, в частности квартирных, при появлении в семье новых членов, при уходе на пенсию и т.д.).

Наряду с указанными ущербными сдвигами характера, у многих людей в старости наблюдаются и положительные изменения. Можно нередко наблюдать умиротворенность, отход от мелочных интересов жизни к осмыслению главных ценностей, адекватную переоценку своих желаний и возможностей, сглаживание противоречивых черт характера. Рассматривая изменения характера в старости, нельзя, по-видимому, строго разграничить указанные тенденции, ибо у одного и того же человека могут наблюдаться как негативные, так и положительные изменения.

Подводя итог, напомним, что Э. Эриксон для старости выделяет главную психологическую тему – тему единства, т.е. способности взглянуть на прошлую жизнь с удовлетворением. Если жизнь приносила удовлетворение и человек достиг чувства единства с собой и другими людьми, то старость будет счастливой порой. По мере того как укорачивается будущее, человек чаще обращается к прошлому, пересматривая свою жизнь, нередко с мудростью, позволяющей

придать другое, большее значение эпизодам и ситуациям его жизни. *Цель развития* в старости – достижение ощущения, что прожита значительная и полная удовлетворения жизнь, а также то, что и в настоящий момент она максимально активна.

Социологические подходы к изучению старости и старения концентрируют внимание на положении стареющего человека в обществе, места его в социуме. Физическое, психическое, социальное и экономическое благополучие и здоровье у пожилых людей взаимосвязаны теснее, чем в более молодых возрастных группах, что обуславливает необходимость в их комбинированной оценке.

Особое значение при этом придается взаимоотношениям старого человека с его ближайшим окружением. При существующей замедленности и психосоциальной интровертированности, трудностях адаптации к переменам у пожилых создаются условия для развития ригидности и консерватизма суждений, недооценки опыта новых поколений и идеализация собственного опыта. Это приводит к непониманию и конфликтам с молодыми, нарушению взаимоотношений в семье. Непонимание психологических особенностей старых людей более молодыми членами семьи усугубляет разрыв и нередко приводит к социальной изоляции стариков в семье, что представляет опасность их психической декомпенсации. Напротив, доброжелательная микросоциальная атмосфера способствует сохранению психического здоровья, самооценки, достоинства и положительных социальных установок и взглядов старых людей.

Важнейшим психологическим *новообразованием старости* является **мудрость**, позволяющая решать жизненные задачи на основе достижения баланса между знаниями и опытом и определенной жизненной позицией доброжелательности и оптимизма. Понятие эффективного или успешного старения, развиваемое в последние годы в психологии, открывает новую перспективу развития в старости, когда снижение, регресс и упадок перестают быть синонимами старости.

Вопросы для самостоятельной работы студентов

1. Назовите основные задачи старости.
2. Какие личностные черты способствуют успешному старению?
3. Расскажите об особенностях психических свойств и процессов в пожилом возрасте.

Рекомендуемая литература

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
2. Грааф, Фредерика. Разлуки не будет. Как пережить смерть и страдания близких / Ф. Грааф. – М. : Никая, 2019. – 192 с.
3. Сидоров, П.И. Введение в клиническую психологию: Т. 2.: Учебник для студентов медицинских вузов. / П.И. Сидоров, А.В. Парников – М. : Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 381с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Таблица 1 – Общая схема закономерностей развития от младенчества до юности

Возрастной период	Ведущая деятельность / Направление познания	Новообразования	Социальная ситуация развития
Младенчество (2 месяца – 1 год)	Непосредственное эмоциональное общение с близкими взрослыми / На познание отношений	Потребность в общении, эмоциональные отношения, основные виды действий и передвижений, латентное становление речи, проявление аффектов и воли	Единство (связанность) ребенка и взрослого
Раннее детство (1 – 3 года)	Предметно-манипулятивная деятельность / На познание предмета	Речь, наглядно-действенное мышление, зарождение самосознания, «гордость за собственные достижения». В кризисе 3-х лет закладываются основы структуры воли	Система отношений «Ребенок – взрослый» (как носитель общественных выработанных способов потребления предмета)
Дошкольное детство (3 – 7 лет)	Игровая деятельность / На познание отношений	Формирование самосознания, соподчинения мотивов, произвольности, образного мышления, нравственных представлений, потребности в общественно-значимой и оцениваемой деятельности. Утрата детской непосредственности вызывает кризис 7 лет.	Система отношений «Ребенок – общественный взрослый» (как носитель нормы и образцов поведения). Стремление к взаимопомощи и взаимопереживаниям со стороны взрослых
Младший школьный возраст (7 – 11 лет)	Учебная деятельность / На познание наук	Произвольность, самоконтроль, внутренний план действий, осознание собственных изменений, рефлексия, осознанность познавательных процессов, логическое мышление; развитие системы собственных отношений с окружающими; принятие ответственности за свои поступки	Система отношений «Ребенок – учитель» - ведущая, определяет отношение ребенка к родителям, детям и себе
Подростковый возраст (11 – 15 лет)	Общение со сверстниками / На познание системы отношений	Чувство взрослости, новый уровень самосознания, психологическая перспектива, внутренняя позиция, способность к целеполаганию, личностная рефлексия, понятийное мышление, подчинение нормам коллективной жизни; потребность в самоопределении	Изменение взаимоотношений со взрослыми, потребность быть и считаться взрослым. Освоение области взаимоотношений за рамками семьи, формирование сознательного отношения к себе как к члену общества

Возрастной период	Мотивация	Основная задача возраста	Направление педагогической работы
Младенчество (2 месяца – 1 год)	Непосредственные побуждения	Обретение базового доверия к миру	Важно сформировать уверенную (надежную) привязанность к матери
Раннее детство (1 – 3 года)	«Я хочу»	Постижение сути предметного мира. Главная задача возраста до 3-х лет – запечатление любви. Формирование самостоятельности, активности	Задача взрослого – быть образцом во внешнем поведении
Дошкольное детство (3 – 7 лет)	«Хочу быть хорошим»	Формирование целенаправленности, инициативы, послушания, трудолюбия, воли, привычки трудиться для других, развитие эмпатии, милосердия	Задача взрослых – воспитание привычки к труду не по желанию, а по необходимости, расшатывание эгоцентризма
Младший школьный возраст (7 – 11 лет)	«Хочу быть таким, как...» (хороший ученик)	Ученичество, готовность учиться	Задача взрослых – обращаться к личности ребенка, а не оценивать его отдельные качества (память, мышление, физическую подготовку). Определить содержание обучения, сферу увлечения, круг общения с учетом личности ребенка.
Подростковый возраст (11-15 лет)	Желание утвердиться в коллективе сверстников, одобрение себя со стороны	Опытное познание общности людей, принятие морали социума. Освоение своего телесного и душевного мира. Установление иерархических отношений между произвольными и непроизвольными двигательными реакциями	Осознание личной ответственности подростка – важнейшая воспитательная задача в общении взрослого и подростка. Доверительное общение с позиции «взрослый – взрослый»

Продолжение таблицы 1

Возрастной период	Ведущая деятельность / Направление познания	Новообразование	Социальная ситуация развития
Юность (15 – 17-19 лет)	Учебно-профессиональная деятельность / На познание профессий	Осознание себя как целостной, многомерной личности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению; обретение взрослой идентичности	Профессиональное и личностное самоопределение; формирование мировоззрения

Таблица 2 – Общая схема закономерностей развития от молодости до старости

Возрастной период	Ведущая деятельность (по В.Ф. Моргуну)	Психологическое содержание возрастного периода
Молодость (20 – 29 лет)	Профессиональная – специализация и приобретение мастерства и индивидуального стиля	<p>Выработка индивидуальности, осознание нереальности юношеских мечтаний. Более конкретные представления о будущей жизни. Встреча с будущим супругом, брак, переход к «оседлости». Специализация в выбранной профессии. Молодость рассматривается как «время путешествий», разворачивающихся в сфере поисков себя, своей индивидуальности, осознания себя как взрослого.</p> <p><i>Кризис 30 лет</i> возможен, если недостаточно благополучно прошла эпоха самоопределения. Предполагает преобразование образа жизни.</p> <p>В числе основных новообразований, приобретаемых при прохождении кризиса 30 лет - понимание условий, которые необходимы человеку для его личного счастья, и на основе этого конкретизация общих жизненных целей, а также принятие жизненных ограничений, как данных, без самосовершенствования.</p>

Возрастной период	Мотивация	Основная задача возраста	Направление педагогической работы
Юность (15 – 17-19 лет)	Сознательное отношение к учению	Выбор жизненного пути. Формирование своей идентичности	Важно принимать участие в жизни юноши, насколько это допустит юноша. Важно любить его. Доверительное общение с позиции «взрослый – взрослый»

Приложение 2

Возрастной период	Основная задача возраста
Молодость (20 – 29 лет)	<p>Включение во все виды социальной, профессиональной, семейной жизни, освоение многообразия социальных и межличностных ролей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – поиск брачного партнера и создание семьи; – формирование семейной системы (выработка семейных ценностей и уклада, формирование ролевой структуры семьи); – начало реализации родительской функции и воспитание детей; – принятие ответственности за семью; – развитие профессиональной карьеры; – развитие социальных отношений и принятие гражданской ответственности.

Продолжение таблицы 2

Возрастной период	Ведущая деятельность (по В.Ф. Моргуну)	Психологическое содержание возрастного периода
Зрелость (30 – 57-60 лет)	30-40 лет – творчество, стремление к самосовершенствованию. 40-60 лет – коллективное творчество	30-40 лет – время высокой работоспособности и отдачи. Человек, приобретая богатый жизненный опыт, становится полноценным специалистом и семьянином, впервые серьезно задумывается над вопросом: «Что останется людям после меня?» <i>Кризис 40 лет</i> – связан с осознанием утраты молодости и неизбежности конца. Возможность личностных сдвигов, если на предыдущем этапе не было целенаправленной работы по самосовершенствованию. <i>К новообразованиям кризиса</i> относятся замещение страха изменений, страха будущего открытостью к изменениям, доверием к будущему, а также актуализация ресурсных возможностей. 40-60 лет – вершина жизненного пути личности. Достижение профессионального мастерства, положения в обществе, стремление передать свой опыт другим. Зрелость – вершина развития профессиональной деятельности. <i>Кризис 50-55 лет</i> – Осознание возрастных перестроек, начало физиологического старения, что приводит или к пессимизму, или к изменению образа жизни, постановке новых целей. <i>Основным новообразованием</i> данного возраста является познание человеком своего истинного «Я», освобожденного от тех социальных ролей, которые он выполняет вынужденно, по необходимости. Это профессиональные роли и семейные, связанные с выращиванием детей.
Старость: пожилой возраст (60-75 лет)	60-75 лет – общение и наставничество	Продолжение творческой активности, передача накопленного жизненного опыта, общение. Стремление передать другим накопленный жизненный опыт и профессиональное мастерство.
Старость: старческий возраст (после 75 лет)	После 75 лет – самообслуживание.	Психологическая перестройка в связи с прекращением профессиональной деятельности смягчается сохранением широкого круга друзей, включением в посильные виды деятельности, выполнением функций бабушки и дедушки. Адаптация к новой ситуации благодаря использованию имеющегося опыта, включению многих приспособительных систем, в том числе на уровне личности.

Возрастной период	Основная задача возраста
Зрелость (30 – 57-60 лет)	<ul style="list-style-type: none"> – Стремление передать опыт будущему поколению, забота о других людях: помощь детям; выполнение социальных и гражданских обязанностей; удовлетворительное выполнение профессиональных обязанностей; а также: – принятие себя и своего окружения такими, каковы они есть; – переход к оптимизму через пессимизм, предпочтение решение проблем сговору на жизнь; – развитие видов досуга и отдыха; – принятие и приспособление к физиологическим изменениям; – адаптация к стареющим родителям; – переживание кризиса середины жизни; – перестройка или реконструкция Я-концепции; – достижение жизненных целей и постановка новых.
Старость: пожилой возраст (60-75 лет)	<ul style="list-style-type: none"> – Принятие своей жизни такой, какая она есть – обретение покоя и уравновешенности. – Оптимальным становится стремление к интеграции – когда одна деятельность становится невозможной, находится другая; существует разумное ограничение выполняемых действий, многие пожилые люди отказываются от ответственности в обмен на чувство безопасности. В случае, когда это связано с погружением в свой внутренний мир, по мере того, как ослабевает способность воспринимать внешние события, наблюдается новый вид творчества. Тот, кто разумно относится к ограничению своей дееспособности в пожилом возрасте, способен к творчеству, способен и к «подведению итогов». И самочувствие этого пожилого человека гораздо лучше, чем у тех, кто живет только программами радио и телевидения и не тратит силы на творческую деятельность.
Старость: старческий возраст (после 75 лет)	<ul style="list-style-type: none"> – Важной психологической задачей в старости становится переживание возрастающей зависимости от других людей. Для этого надо учиться адаптироваться к новым условиям при уменьшении физических ресурсов. Изменения в сенсорике пожилых людей могут быть весьма серьезными, они могут являться помехой в восприятии образа окружающего мира. Это находит отражение и в психических процессах – меняются многие мыслительные функции (речь, память, воспроизведение информации). – В духовной жизни ожидание собственной смерти становится жизненной задачей.

Рендикова А. В.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ

Учебное пособие для самостоятельной работы студентов