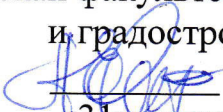


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение  
высшего образования  
«Воронежский государственный технический университет»

УТВЕРЖДАЮ  
Декан факультета архитектуры  
и градостроительства  
 А.Е. Енин  
«31» августа 2017 г.

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА**  
дисциплины  
«Психология развития личности»

Направление подготовки 47.06.01 Философия, этика, религиоведение

Направленность 09.00.11 Социальная философия

Квалификация выпускника Исследователь. Преподаватель-исследователь

Нормативный период обучения 3 года / 4 года

Форма обучения очная / заочная

Год начала подготовки 2017

Автор программы \_\_\_\_\_  / О.А. Радугина /

Заведующий кафедрой  
Философии, социологии и  
истории \_\_\_\_\_  / Л.С. Перевозчикова /

Руководитель ОПОП \_\_\_\_\_  / А.А. Радугин /

Воронеж 2017

## **1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ**

### **1.1. Цели дисциплины:**

- создать у аспирантов мотивацию к овладению знаниями по возрастной психологии не только в рамках курса, но и самостоятельно организуя свое психологическое образование;
- выработать способность ориентироваться в условиях развития науки с целью определения собственной позиции, отношения к психолого-педагогической проблематике;
- способствовать процессу профессионального самоопределения;
- актуализировать процесс личностной рефлексии аспиранта;
- повысить психические ресурсы и адаптационные возможности взрослого человека на пути к личностной и профессиональной зрелости, способствовать гармонизации психического развития аспиранта.

### **1.2. Задачи освоения дисциплины:**

- ознакомление с возможностями современной «психологии развития», ее предметом, комплексным характером ее основных разделов, методологией и методами;
- изучение основных методологических подходов к исследованию изменчивости психики, знакомство с теоретическими и методологическими основами возрастной психологии;
- понимание особенностей возрастной изменчивости психики человека и особенностей развития психических процессов, состояний и свойств личности на разных этапах онтогенеза;
- углубление знаний трудов выдающихся отечественных и зарубежных психологов (Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, П.Я. Гальперина, С. Л. Рубинштейна, З. Фрейда, К. Г. Юнга, Э. Фромма, Э. Х. Эриксона, Д.Б. Эльконина и других);
- установление связи психологии с другими науками (философией, медициной, антропологией, анатомией, физиологией, биологией и другими) и со смежными отраслями психологии (общей психологией, психологией индивидуальных различий, психофизиологией, социальной психологией, психологией личности, психодиагностикой и другими);
- создание предпосылок для дальнейшей самостоятельной работы аспирантов.

## **2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОПОП**

Курс ориентирован на углубление представления о направлении, углубление представления о психологии развития как фундаментальной отрасли психологии, и ее роли в решении научно-исследовательских, диагностических и развивающих (коррекционных) задач современной психологии. В программе особое внимание уделяется освещению основных

современных методологических подходов к исследованию проблем изменчивости психики и ее основных форм в образовательной среде.

«Психология развития личности» входит в вариативную часть Блока 1 – Обязательные дисциплины. Данный курс предполагает развитие научного психологического мышления; основывается на умении анализировать факты развития; различать стратегии, методы и методики исследования развития ребенка, подростка, взрослого, пожилого человека; за внешней картиной поведения человека выделять возрастные закономерности развития.

Программа курса взаимосвязана со знаниями в области общей педагогики, философии, общей психологии.

Курс «Психология развития личности» призван рассмотреть междисциплинарные, межотраслевые подходы к определению развития человека, условия и факторы формирования, типологию методологических подходов к анализу изменчивости психики. Аспиранту необходимо владеть знаниями об основных закономерностях психического развития и деятельности зрелой, здоровой личности.

На дисциплину выделяется 4 з.е.

Дисциплина изучается на 2 курсе .

### **3. ПЕРЕЧЕНЬ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ**

Процесс изучения дисциплины «Психология развития личности» направлен на формирование следующих

#### **общефессиональных компетенций:**

- готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-2).

#### **универсальных компетенций:**

- способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личного развития (УК-5).

- **профессиональных компетенций:**

- понимание закономерностей общественной жизни (ПК-3)

В результате теоретического изучения дисциплины аспирант должен **знать:**

- современные понятия психологии развития;
- основные направления современных (отеч. и заруб.) возрастнопсихологических исследований, методологические основания анализа проблем развития и ВИП, понимать роль онтогенеза и жизненного пути в становлении личности, понимать значение общения, познания и труда для развития на разных этапах жизни;
- специфику развития и деятельности, психические новообразования каждого возрастного этапа жизненного цикла человека.
- особенности межличностных отношений в быту и коллективе.

**уметь:**

- разрабатывать и проводить различные формы психологического исследования проблем развития в образовательной практике, применять результаты исследований по возрастной психологии при решении конкретных образовательных и исследовательских задач для изучения закономерностей общественной жизни.

**владеть:**

- материалом курса;
- навыками самоорганизации, саморазвития на пути к достижению личностной и профзрелости;
- организацией самостоятельной работы.

**4. ОБЪЕМ ДИСЦИПЛИНЫ**

Общая трудоемкость дисциплины «Психология развития личности» составляет 4 зачетные единицы, 144 часа.

Вид учебной работы	Всего часов	Семестры			
		4/4			
<b>Аудиторные занятия (всего)</b>	36/12	36/12			
В том числе:					
Лекции	36/12	36/12			
Практические занятия (ПЗ)					
Лабораторные работы (ЛР)					
<b>Самостоятельная работа (всего)</b>	108/132	108/132			
В том числе:					
Курсовой проект					
Контрольная работа					
Вид промежуточной аттестации (зачет, экзамен)	Зачет с оценкой/ зачет с оценкой	Зачет с оценкой /зачет с оценкой			
<b>Общая трудоемкость</b>	<b>144/144</b>	<b>144/144</b>			
час					
зач. ед.	4/4	4/4			

## СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

### 5.1. Содержание разделов дисциплины

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела
1	<b>Проблемы психологии развития</b>	
1.1.	Проблемы психологии развития в системе наук о человеке.	Прикладное и теоретическое значение проблемы, задачи курса. Понятия возраст. Развитие. Круг проблем психологии развития. Объект, предмет психологии развития и деятельности человека. Виды исследований и методы.
1.2.	Проблемы развития в трудах представителей различных психологических школ.	- Проблемы развития в трудах классиков психоанализа, трансперсональной и гуманистической психологии, психосинтеза.
1.3.	Методологические проблемы психологии развития и деятельности человека.	- Онтологический подход к изучению развития. Онтогенез. Топологические характеристики нормального развития. Феномены развития здоровой личности. Соотношение понятий «зрелость», «здоровье». - Хронологический аспект изучения возрастной изменчивости психики. Возрастной подход. Хронологические характеристики индивидуального развития человека. Микрохронологическая характеристика и темпы возрастной динамики психики. Гетерохрония и противоречивость развития. Макрохронологическая характеристика и длительность жизни человека. Видовые изменения временной структуры развития человека и его психики. Акселерация и ретардация. - Структурно-динамические преобразования в индивидуальном развитии человека. Значение структурно-генетического подхода в психологии. Структурно-динамическая характеристика развивающейся личности. - Каузальный подход к изучению развития психики. Детерминация психического развития человека. Внешние и внутренние условия, факторы, способствующие

		развитию. Роль труда, общения и познания в индивидуальном развитии. Игра и ее роль в психическом развитии. Субъективные факторы развития: стремление к самореализации. Значение самораскрытия потенциалов, творческих способностей.
1.4.	Проблема оценки и прогнозирования развития.	- Проблема оценки и прогнозирования развития и эффективности деятельности личности
2	<b>Жизненный цикл человека</b>	
2.1.	Междисциплинарные и межотраслевые подходы к изучению возрастной изменчивости психики.	Место возрастной психологии в системе наук. Культурная антропология, философия, право, социальная педагогика, социология, физиология. Круг актуальных проблем психологии развития. Объект, предмет, виды исследований и методы психологии развития.
2.2.	Периодизация жизненного цикла человека.	- Проблема периодизации психического развития. Период новорожденности. Младенческий, дошкольный, дошкольный период. - Школьный период. Период взрослости. Период геронтогенеза..

## 5.2. Разделы дисциплины и междисциплинарные связи с обеспечиваемыми (последующими) дисциплинами

№ п/п	Наименование обеспечиваемых (последующих) дисциплин	№№ разделов данной дисциплины, необходимых для изучения обеспечиваемых (последующих) дисциплин	
		1	2
1.	Социальная психология	+	+

## 5.3. Разделы дисциплин и виды занятий

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Лекц.	Практ. зан.	Лаб. зан.	Семи н.	СРС	Всего
1.	Проблемы психологии развития	18/6		-	-	60/66	78/60
2.	Жизненный цикл человека	18/6		-	-	48/66	66/60
3.	всего	36/12				108/132	144/144

## 6. ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА КУРСОВЫХ ПРОЕКТОВ И КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ

Курсовые проекты – учебным планом не предусмотрены

Контрольные работы – учебным планом не предусмотрены

Аспиранту (соискателю) на базе прослушанного курса необходимо представить реферат по выбранной аспирантом теме из предложенных. Интерес к теме должен быть решающим фактором при ее выборе.

Реферат должен представлять собой самостоятельную исследовательскую работу, свидетельствующую об умении автора ставить и обсуждать научные проблемы, самостоятельно отыскивать необходимую литературу, методологически грамотно осуществлять анализ поставленной проблемы, делать обоснованные выводы.

Реферат - одна из форм научного исследования, имеющая свои каноны, в которых запечатлена логика научного исследования, он в основном состоит из следующих структурных элементов:

- титульный лист,
- содержание,
- основная часть,
- приложение,
- список используемой литературы.

*Титульный лист* является первым листом работы, он оформляется по определенным правилам. Образец заполнения титульного листа приведен в пункте 6.1.

После титульного листа следует «*Содержание*», дающее указание на страницы разделов реферата.

*Основная часть* включает в себя следующие разделы:

- введение,
- главы, которые могут содержать параграфы,
- заключение.

Во «*Введении*» формулируется проблема, которая решается в работе, указывается ее актуальность, дается обзор существующей по донной проблеме литературы, определяются цели и задачи.

*Собственно исследование* содержится в нескольких главах работы, которые могут иметь параграфы. Названия глав и параграфов должны быть лаконичными и четко формулировать основную идею раздела. В основной

части дается обзор основных подходов рассматриваемой научной проблемы, изложение сущности различных точек зрения и их сравнение, выражается авторское отношение к рассматриваемым точкам зрения и делается мотивированный выбор позиции по рассматриваемой проблеме.

Завершается основная часть *заключением*, в котором даются выводы по кругу вопросов, составляющих главное содержание работы в целом. Кроме того, хорошо, если автор покажет перспективы дальнейшего изучения темы.

Вслед за заключением возможен раздел «*Приложение*». В него помещаются графики, таблицы, результаты социологических исследований и другой вспомогательный материал.

Завершается реферат *списком используемой литературы*, который оформляется в соответствии с принятыми правилами.

Рекомендуемый объем реферата 20-25 стандартных машинописных страниц (40000 – 50000 знаков).

Реферат сдается на кафедру философии социологи и истории Воронежского ГАСУ в установленный срок либо в твердом переплете, либо в обложке дипломной папки, он должен быть заверен подписью научного руководителя диссертационного исследования соискателя.



## 6. 1. Образец титульного листа реферата

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Воронежский государственный технический университет»

КАФЕДРА ФИЛОСОФИИ, СОЦИОЛОГИИ И ИСТОРИИ

Реферат по дисциплине «Психология развития личности»

« \_\_\_\_\_ »

(тема реферата)

Выполнил:

\_\_\_\_\_

(Ф.И.О.)

\_\_\_\_\_

(подпись)

Согласовано:

научный руководитель

\_\_\_\_\_

(Ф.И.О.)

\_\_\_\_\_

(подпись)

Проверил:

\_\_\_\_\_

(Ф.И.О.)

\_\_\_\_\_

(подпись)

Воронеж – 201\_\_

## **Тематика рефератов**

1. Роль психологических факторов в образовании и профессиональной подготовке специалистов в современных условиях.
2. Психические явления в учебно-воспитательном процессе и их классификация.
3. Психологические механизмы обучения в учебных заведениях.
4. Психологический портрет учебно-воспитательного процесса.
5. Психологическая характеристика учебной деятельности.
6. Психологическая характеристика преподавания.
7. Проблемы личности обучаемого в педагогической психологии и практике.
8. Понятие личности обучаемого в педагогической психологии.
9. Психологическая характеристика личности студента.
10. Психологическая характеристика личности специалиста.
11. Приемы и методы изучения личности обучаемого.
12. Психологическая характеристика учебной группы.
13. Психология изучения учебной группы.
14. Психология воздействия на учебную группу.
15. Психология сотрудничества преподавателя с обучаемыми.
16. Психические состояния обучаемых, их учет и регулирование.
17. Проблема психологической готовности студентов к обучению.
18. Внимание обучаемых и его психологическая характеристика.
19. Психологическая характеристика мотивации обучающихся.
20. Психологическая характеристика усвоения знаний.
21. Психологическая характеристика памяти обучаемых.
22. Психологическая характеристика мышления обучаемых.
23. Психология активизации мышления обучаемых.
24. Психологические проблемы практического обучения.
25. Психологический анализ умений и навыков.
26. Методика формирования умений и навыков.
27. Характеристика психологической подготовки студентов.
28. Психологический тренинг и его потенциал.
29. Психолого-педагогическое мышление, его сущность и характеристика.
30. Психотехника педагогического мышления преподавателя.
31. Техника принятия педагогических решений.
32. Современные психолого-педагогические концепции, их сущность и содержание

## 7. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

### 7.1 Перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения образовательной программы.

№ п/п	Компетенция (общепрофессиональная– ОПК; профессиональная – ПК; универсальная– УК)	Форма контроля	Семестр
1	2	3	4
1	Готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-2);	Реферат; Тестирование; Зачет с оценкой.	4/4
2	Способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личного развития (УК-5);	Реферат; Тестирование; Зачет с оценкой.	4/4
3	Понимание закономерностей общественной жизни (ПК-3)	Реферат; Тестирование; Зачет с оценкой.	4/4

### 7.2 Описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания

Дескриптор компетенции	Показатель оценивания	Форма контроля					
		РГР	КЛ	Т	Реф.	Зачет	Экзамен
Знает ОПК-2 УК-2 ПК-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• современные понятия психологии развития;</li> <li>• основные направления современных (отеч. и заруб.) возрастнопсихологических исследований, методологические основания анализа проблем развития и ВИП, понимать роль онтогенеза и жизненного пути в становлении личности, понимать значение общения, познания и труда для развития на разных этапах жизни;</li> <li>• специфику развития и деятельности, психические новообразования каждого возрастного</li> </ul>	-	-	+	+	+	-

	<p>этапа жизненного цикла человека.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>особенности межличностных отношений в быту и коллективе.</li> </ul>						
<p>Умеет ОПК-2 УК-2 ПК-3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>разрабатывать и проводить различные формы психологического исследования проблем развития в образовательной практике, применять результаты исследований по возрастной психологии при решении конкретных образовательных и исследовательских задач для изучения закономерностей общественной жизни.</li> </ul>	-	-	+	+	+	-
<p>Владеет навыками ОПК-2 УК-2 ПК-3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>материалом курса;</li> <li>навыками самоорганизации, саморазвития на пути к достижению личностной и профзрелости;</li> <li>организацией самостоятельной работы.</li> </ul>	-	-	+	+	+	-

### 7.2.1. Этап текущего контроля знаний

Результаты текущего контроля знаний и межсессионной аттестации оцениваются по пятибальной шкале с оценками:

- «отлично»;
- «хорошо»;
- «удовлетворительно»;
- «неудовлетворительно»;
- «не аттестован».

Дескриптор компетенции	Показатель оценивания	Оценка	Критерий оценивания
<p>Знает ОПК-2 УК-2 ПК-3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>современные понятия психологии развития;</li> <li>основные направления современных (отеч. и заруб.) возрастно–психологических исследований, методологические основания анализа проблем развития и ВИП, понимать роль онтогенеза и жизненного пути в становлении личности, понимать значение общения, познания и труда для развития на разных этапах жизни;</li> <li>специфику развития и деятельности, психические новообразования каждого возрастного этапа жизненного цикла человека. особенности межличностных отношений в быту и коллективе.</li> </ul>	отлично	<p>Полное или частичное посещение лекционных и практических занятий. Выполненные реферативные работы, тестовые задания на оценки «отлично».</p>
<p>Умеет</p>	<p>разрабатывать и проводить различные формы</p>		

Дескриптор компетенции	Показатель оценивания	Оценка	Критерий оценивания
ОПК-2 УК-2 ПК-3	психологического исследования проблем развития в образовательной практике, применять результаты исследований по возрастной психологии при решении конкретных образовательных и исследовательских задач для изучения закономерностей общественной жизни.		
Владеет навыкам и ОПК-2 УК-2 ПК-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• материалом курса;</li> <li>• навыками самоорганизации, саморазвития на пути к достижению личностной и профзрелости;</li> </ul> организацией самостоятельной работы.		
Знает ОПК-2 УК-2 ПК-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• современные понятия психологии развития;</li> <li>• основные направления современных (отеч. и заруб.) возрастно–психологических исследований, методологические основания анализа проблем развития и ВИП, понимать роль онтогенеза и жизненного пути в становлении личности, понимать значение общения, познания и труда для развития на разных этапах жизни;</li> <li>• специфику развития и деятельности, психические новообразования каждого возрастного этапа жизненного цикла человека. особенности межличностных отношений в быту и коллективе.</li> </ul>		
Умеет ОПК-2 УК-2 ПК-3	разрабатывать и проводить различные формы психологического исследования проблем развития в образовательной практике, применять результаты исследований по возрастной психологии при решении конкретных образовательных и исследовательских задач для изучения закономерностей общественной жизни.	хорошо	Полное или частичное посещение лекционных и практических занятий. Выполненные реферативные работы, тестовые задания на оценки «хорошо».
Владеет навыкам и ОПК-2 УК-2 ПК-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• материалом курса;</li> <li>• навыками самоорганизации, саморазвития на пути к достижению личностной и профзрелости;</li> </ul> организацией самостоятельной работы.		
Знает ОПК-2 УК-2 ПК-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• современные понятия психологии развития;</li> <li>• основные направления современных (отеч. и заруб.) возрастно–психологических исследований, методологические основания</li> </ul>	удовлетворительно	Полное или частичное посещение лекционных и практических

Дескриптор компетенции	Показатель оценивания	Оценка	Критерий оценивания
	<p>анализа проблем развития и ВИП, понимать роль онтогенеза и жизненного пути в становлении личности, понимать значение общения, познания и труда для развития на разных этапах жизни;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• специфику развития и деятельности, психические новообразования каждого возрастного этапа жизненного цикла человека.</li> </ul> <p>особенности межличностных отношений в быту и коллективе.</p>		<p>занятий. Удовлетворительное выполнение реферативных работ, тестовых заданий.</p>
<p>Умеет ОПК-2 УК-2 ПК-3</p>	<p>разрабатывать и проводить различные формы психологического исследования проблем развития в образовательной практике, применять результаты исследований по возрастной психологии при решении конкретных образовательных и исследовательских задач.</p>		
<p>Владеет навыкам и ОПК-2 УК-2 ПК-3</p>	<p>материалом курса; навыками самоорганизации, саморазвития на пути к достижению личностной и профзрелости; организацией самостоятельной работы.</p>		
<p>Знает ОПК-2 УК-2 ПК-3</p>	<p>современные понятия психологии развития; основные направления современных (отеч. и заруб.) возрастнo–психологических исследований, методологические основания анализа проблем развития и ВИП, понимать роль онтогенеза и жизненного пути в становлении личности, понимать значение общения, познания и труда для развития на разных этапах жизни; специфику развития и деятельности, психические новообразования каждого возрастного этапа жизненного цикла человека.</p>	<p>неудовлетворительно</p>	<p>Частичное посещение лекционных и практических занятий. Неудовлетворительное выполнение реферативных работ, тестовых заданий.</p>
<p>Умеет ОПК-2 УК-2 ПК-3</p>	<p>разрабатывать и проводить различные формы психологического исследования проблем развития в образовательной практике, применять результаты исследований по возрастной психологии при решении конкретных образовательных и исследовательских задач для изучения закономерностей общественной жизни.</p>		
<p>Владеет навыкам</p>	<p>материалом курса;</p>		

Дескриптор компетенции	Показатель оценивания	Оценка	Критерий оценивания
и ОПК-2 УК-2 ПК-3	навыками самоорганизации, саморазвития на пути к достижению личностной и профзрелости; организацией самостоятельной работы.		
Знает ОПК-2 УК-2 ПК-3	современные понятия психологии развития; основные направления современных (отеч. и заруб.) возрастно–психологических исследований, методологические основания анализа проблем развития и ВИП, понимать роль онтогенеза и жизненного пути в становлении личности, понимать значение общения, познания и труда для развития на разных этапах жизни; специфику развития и деятельности, психические новообразования каждого возрастного этапа жизненного цикла человека.	не аттестован	Непосещение лекционных и практических занятий. Не выполнение реферативных работ, тестовых заданий.
Умеет ОПК-2 УК-2 ПК-3	разрабатывать и проводить различные формы психологического исследования проблем развития в образовательной практике, применять результаты исследований по возрастной психологии при решении конкретных образовательных и исследовательских задач для изучения закономерностей общественной жизни.		
Владеет навыкам и ОПК-2 УК-2 ПК-3	материалом курса; навыками самоорганизации, саморазвития на пути к достижению личностной и профзрелости; организацией самостоятельной работы.		

### 7.2.2. Этап промежуточного контроля знаний

Результаты промежуточного контроля знаний (зачет) оцениваются по шкале с оценками:

- «отлично»;
- «хорошо»;
- «удовлетворительно»;
- «не зачтено».

Дескриптор компетенции	Показатель оценивания	Оценка	Критерий оценивания
Знает ОПК-2 УК-2	современные понятия психологии развития; основные направления	Отлично	1. Аспирант демонстрирует

ПК-3	современных (отеч. и заруб.) возрастнo–психологических исследований, методологические основания анализа проблем развития и ВИП, понимать роль онтогенеза и жизненного пути в становлении личности, понимать значение общения, познания и труда для развития на разных этапах жизни; специфику развития и деятельности, психические новообразования каждого возрастного этапа жизненного цикла человека.		способность самостоятельно проводить анализ проблем развития личности; разрабатывает и проводит различные формы психологического исследования проблем развития. 2. Аспирант владеет навыками специфики развития и деятельности личности. 3. Аспирант владеет всем материалом курса; демонстрирует навыки самоорганизации.
Умеет ОПК-2 УК-2 ПК-3	разрабатывать и проводить различные формы психологического исследования проблем развития в образовательной практике, применять результаты исследований по возрастной психологии при решении конкретных образовательных и исследовательских задач для изучения закономерностей общественной жизни.		
Владеет навыками ОПК-2 УК-2 ПК-3	материалом курса; навыками самоорганизации, саморазвития на пути к достижению личностной и профзрелости; организацией самостоятельной работы.		
Знает ОПК-2 УК-2 ПК-3	современные понятия психологии развития; основные направления современных (отеч. и заруб.) возрастнo–психологических исследований, методологические основания анализа проблем развития и ВИП, понимать роль онтогенеза и жизненного пути в становлении личности, понимать значение общения, познания и труда для	Хорошо	1. Аспирант демонстрирует способность самостоятельно проводить анализ проблем развития личности; разрабатывает и проводит различные формы психологического исследования проблем



	развития на разных этапах жизни; специфику развития и деятельности, психические новообразования каждого возрастного этапа жизненного цикла человека.		развития. 2. Аспирант владеет навыками специфики развития и деятельности личности.
Умеет ОПК-2 УК-2 ПК-3	разрабатывать и проводить различные формы психологического исследования проблем развития в образовательной практике, применять результаты исследований по возрастной психологии при решении конкретных образовательных и исследовательских задач для изучения закономерностей общественной жизни.		
Владеет навыками ОПК-2 УК-2 ПК-3	материалом курса; навыками самоорганизации, саморазвития на пути к достижению личностной и профзрелости; организацией самостоятельной работы.		
Знает ОПК-2 УК-2 ПК-3	современные понятия психологии развития; основные направления современных (отеч. и заруб.) возрастнo–психологических исследований, методологические основания анализа проблем развития и ВИП, понимать роль онтогенеза и жизненного пути в становлении личности, понимать значение общения, познания и труда для развития на разных этапах жизни; специфику развития и деятельности, психические новообразования каждого возрастного этапа жизненного цикла человека.	удовлетворительно	1. Аспирант демонстрирует некоторую способность самостоятельно проводить анализ проблем развития личности. 2. Аспирант владеет небольшими навыками специфики развития и деятельности личности. 3. Аспирант отчасти усвоил навыки самоорганизации и саморазвития.
Умеет ОПК-2	разрабатывать и проводить различные формы		

УК-2 ПК-3	психологического исследования проблем развития в образовательной практике, применять результаты исследований по возрастной психологии при решении конкретных образовательных и исследовательских задач для изучения закономерностей общественной жизни.		
Владеет навыками ОПК-2 УК-2 ПК-3	материалом курса; навыками самоорганизации, саморазвития на пути к достижению личностной и профзрелости; организацией самостоятельной работы.		
Знает ОПК-2 УК-2 ПК-3	современные понятия психологии развития; основные направления современных (отеч. и заруб.) возрастнo–психологических исследований, методологические основания анализа проблем развития и ВИП, понимать роль онтогенеза и жизненного пути в становлении личности, понимать значение общения, познания и труда для развития на разных этапах жизни; специфику развития и деятельности, психические новообразования каждого возрастного этапа жизненного цикла человека.	Не зачтено	1. Аспирант демонстрирует небольшое понимание лекционного материала. 2. Аспирант не владеет навыками специфики развития и деятельности личности. 3. Аспирант не усвоил навыки самоорганизации и саморазвития.
Умеет ОПК-2 УК-2 ПК-3	разрабатывать и проводить различные формы психологического исследования проблем развития в образовательной практике, применять результаты исследований по возрастной психологии при решении конкретных образовательных и исследовательских задач для изучения закономерностей		

	общественной жизни.		
Владеет навыками ОПК-2 УК-2 ПК-3	материалом курса; навыками самоорганизации, саморазвития на пути к достижению личностной и профзрелости; организацией самостоятельной работы.		

**7.3. Примерный перечень оценочных средств ( типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности)**

*Текущий контроль* успеваемости осуществляется в виде опроса теоретического материала и умения применять его к системному анализу в области научного знания, проверки рефератов.

*Промежуточный контроль* осуществляется проведением интервьюирования, тестирования по разделам дисциплины, изученным аспирантом в период между аттестациями.

### 7.3.1. Примерные задания для тестирования

#### Дидактический тест «Психология развития и деятельности человека»

1. Объектом общей психологии являются психические явления и процессы. Объектом изучения возрастной психологии является.....
2. Возрастная психология исследует следующие проблемы:
  - Научное обоснование.....
  - Определение эталонов.....
  - Выявление актуальных и ..... возможностей человека в разные возрастные периоды его жизни.
  - Научное прогнозирование .....
3. Назвать автора, выделившего основные характеристики возраста, метрические и топологические (.....).

4. Установите соответствие:

Онтологический подход	Изучает факторные закономерности развития
Хронологический подход	Изучает хронологические закономерности развития
Структурный подход	Изучает закономерности качественных преобразований в развитии
Каузальный подход	Изучает закономерности соотношения биологического и социального в развитии

5. Методы возрастной психологии (недостающее дополнить): организационные, эмпирические, обрабатывающие,.....
6. Первичные индивидуальные свойства – это.....  
Вторичные индивидуальные свойства – это.....
7. Перечислить основные этапы и фазы социального развития человека.
8. К психологическим эффектам социального развития относятся (зачеркнуть ненужное):
  - личностные особенности;
  - мотивационно-потребностная сфера;
9. Основные предпосылки социализации индивидуальных свойств (зачеркнуть ненужное):
  - естественные формы познавательной деятельности;
  - темпераментальные особенности;
  - потребностная сфера;
  - речь;
  - опыт невербального эмоционального общения;
  - ориентировочно-исследовательская активность.
10. Основные критерии выделения социального в психическом развитии:
  - Вербальность;
  - Произвольность;
  - .....(дополнить).
11. Закон гетерохронии -  
это.....
12. Феномены видовой изменчивости временных параметров развития

(перечислить)

1).....2).....3).....

....

13. Акселерация -

.....

14. Образ жизни, содержание и способ деятельности, двигательная активность, гигиенические условия, питание - факторы, прямо влияющие на процесс.....

...

15. Интегрирующим фактором, обуславливающим согласованность и связность отдельных органов, является.....

16. Типы корреляций (указать автора

классификации).....

- Геномные;
- Морфогенетические;
- .....(дополнить).

17. По характеру онтогенетических преобразований Б.Г. Ананьев выделяет типы корреляционных связей (перечислить)

Раздел 2. «Периодизация жизненного цикла человека»

1. В период новорожденности решаются следующие задачи: (ненужное вычеркнуть):

- осуществляется переход к новым условиям жизни
- создаются предпосылки для индивидуального развития
- создаются предпосылки формирования речевого развития
- создаются предпосылки личностного развития

2. Адаптация на соматическом уровне у новорожденного проявляется в (ненужное вычеркнуть):

- уменьшении массы тела
- сохранении массы тела
- увеличении массы тела

3. Возможность получать разные реакции (ориентировочные, сосательные, голосовые, общедвигательные, защитные) у новорожденного зависят от силы стимуляции (ненужное вычеркнуть):

- зрительного анализатора
- слухового анализатора
- каждого анализатора

4. Системы, осуществляющие первоначальный анализ взаимодействий среды по качеству и интенсивности у новорожденного - это .....(назвать одним словом).

5. Перечислить наиболее тактильно чувствительные зоны новорожденного .....

6. Период новорожденности - это переход от (ненужное вычеркнуть):

- сенсорики к перцепции
- перцепции к сенсорике.

7. Механизмы слежения, локализации объекта в пространстве, сличения

объектов являются приобретенными/врожденными (ненужное вычеркнуть) механизмами перцепции новорожденного.

8. Ориентировочный рефлекс новорожденного взаимодействует с (ненужное вычеркнуть):

- шагательным рефлексом
- позой фехтовальщика
- хватательным рефлексом
- сосательным рефлексом.

9. Рефлекс «схватывания новизны» новорожденного называется также .

10. Гиперкинетика новорожденного является базой для формирования (ненужное вычеркнуть):

- сложной моторики
- зрительно-слухового сосредоточения.

11. Адаптивные сдвиги моторики новорожденного проявляются в (ненужное вычеркнуть):

- усиленном тоне мышц задней поверхности шеи и спины
- нормализации тону мышц задней поверхности шеи и спины
- сохранении позы внутриутробного положения плода.

12. Психическое развитие в младенчестве представляет собой реализацию...видовых/личностных.....(ненужное вычеркнуть) возможностей ребенка

13. Развитие ребенка в младенческий период называют многоканальным, потому что происходит развитие по следующим направлениям (перечислить):.....

14. Назовите автора впервые рассмотревшего комплекс оживления как форму активного участия младенца в общении со взрослыми:

- а) Ж. Пиаже;
- б) Л. Выготский;
- в) Д. Эльконин.

15. Зачаточное самосознание и Я-концепция формируются в периоды развития (ненужное вычеркнуть):

- младенческий
- преддошкольный
- дошкольный
- школьный.

16. Верно ли высказывание: «В преддошкольный период завершается комплектование индивидуальных форм, первичных форм личности, субъекта познания и деятельности»?

17. Для овладения речью необходимы (ненужное вычеркнуть):

- перцептивные формы отражения
- зачатки мнемической функции
- первичные функции практического мышления
- развитие психомоторики
- произвольное общение
- образная память

- невербальное общение.

18. Основой формирования всех психических функций в преддошкольный период всех психических функций является (ненужное вычеркнуть):

- память
- перцепция
- мышление.

19. Результативность обучения определяется (ненужное вычеркнуть):

- активностью
- интеллектом
- темпераментом
- конформностью установок.

20. Школьная направленность включает социальные и ... мотивы.

21. Указать соответствие между возрастом и значимыми социальными мотивами.

1-3 классы	Занять место в группе сверстников
4-7 классы	Жизненная перспектива
8-11 классы	Стремление к положению школьников

22. Статусная ориентация является (ненужное вычеркнуть):

- важным
- необходимым
- желательным
- возможным

условием развития личности

23. Познавательные мотивы школьника связаны с потребностью (ненужное вычеркнуть):

- интеллектуальной активности
- овладения новыми знаниями, умениями, навыками
- потребностью одобрения
- потребностью принятия.

24. Есть ли взаимосвязь между мотивацией, нейродинамикой, успеваемостью и мышлением (да, частично, нет)?

25. Указать возрастные пределы взрослости

Вопросы к первому разделу:

1. Феномен детства.
2. Пренатальное развитие и рождение.
3. Новорожденность (0 – 2 месяца) как кризисный период.
4. Младенчество как период стабильного развития.
5. Психологические новообразования младенческого периода. Кризис одного года.
6. Социальная ситуация развития ребенка в раннем возрасте и общение со взрослыми. Развитие речи.
7. Познавательное развитие ребенка в раннем возрасте.
8. Развитие личности в раннем детстве. Кризис трех лет.
9. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте. Общение со

- взрослыми и сверстниками.
10. Игра как ведущая деятельность дошкольного возраста. Другие виды деятельности: продуктивная, трудовая, учебная.
  11. Познавательное развитие детей дошкольного возраста.
  12. Кризис 6-7 лет и психологическая готовность к школе.
  13. Основные психологические новообразования в дошкольном возрасте. Личностное развитие ребенка.
  14. Социальная ситуация развития и психологическая готовность к школьному обучению. Ведущая деятельность младшего школьника. Адаптация к школе.
  15. Личность ребенка младшего школьного возраста. Основные психологические новообразования.
  16. Кризис отрочества (предподростковый).
  17. Социальная среда в жизни подростка. Учебная деятельность и ориентация на труд.
  18. Психологические новообразования подросткового возраста. Развитие личности и кризис перехода к юности.
  19. Специфические особенности психики и поведения подростков. Особенности общения со взрослыми и сверстниками. Общение со сверстниками противоположного пола.
  20. Социальная ситуация развития в юношеском возрасте. Ведущая деятельность: учебная, трудовая и другие значимые деятельности.
  21. Особенности общения в юности.
  22. Интеллектуальное развитие в юности.
  23. Развитие личности в юности.
  24. Взрослость как психологический период.
  25. Проблема периодизации взрослости. 6. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в период взрослости. Нормативные кризисы взрослости.
  26. Молодость (от 20 до 30 лет). Основные линии онтогенеза. Кризис молодости. Проблема смысла жизни.
  27. Психофизиологическое и познавательное развитие в период взрослости.
  28. Особенности развития личности (от 30 до 60 - 70 лет). Профессиональная продуктивность.
  29. Зрелость и психологический возраст. Отношения с детьми.
  30. Пожилой возраст. Особенности личности пожилого человека (после 60 – 70 лет)
  31. Общая характеристика старости. Старение и психологический возраст.
  32. Возрастные психологические задачи и личностные кризисы в старости. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в старости.
  33. Познавательная сфера в период старения.
  34. Смерть как кризис индивидуального существования. Конец жизни.

Вопросы к первому разделу:



1. Предмет и теоретические и практические задачи психологии развития и возрастной психологии.
2. Организация и методы психологии развития и возрастной психологии.
3. Понятия развития: рост, созревание, совершенствование и др.
4. Проблема возраста и возрастной периодизации психического развития.
5. Теория психосоциального развития личности Э. Эриксона. Психосоциальные стадии развития.
6. Периодизации развития в трудах отечественных психологов.
7. Проблема соотношения обучения и развития
8. Историография человеческого развития.
9. Становление психологии развития.
10. Возникновение возрастной психологии как самостоятельной области психологической науки.
11. Теории детского развития первой трети XX в.: постановка проблемы факторов психического развития.
12. Кризисы развития.
13. Теории развития эндогенного и экзогенного направлений.
14. Трактатка развития в психоанализе З. Фрейд.
15. Психическое развитие ребенка как проблема социализации.
16. Бихевиоризм о закономерностях развития личности (Дж. Уотсон, Б. Скиннер).
17. Теории социального научения.
18. Когнитивное направление в психологии развития.
19. Психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж. Пиаже.
20. Культурно-историческое направление в психологии развития: Л.С. Выготский и его школа.
21. Стадиальность психического развития человека: проблема периодизации развития в онтогенезе Л.С. Выготского.
22. Возрастная динамика и периодизация развития Д.Б. Эльконина
23. Эко-теории в психологии развития.
24. Современные тенденции в решении проблемы периодизации психического развития.

### **7.3.2. Примерный перечень вопросов к зачету**

1. Предмет и теоретические и практические задачи психологии развития и возрастной психологии.
2. Организация и методы психологии развития и возрастной психологии.
3. Понятия развития: рост, созревание, совершенствование и др.
4. Проблема возраста и возрастной периодизации психического развития.
5. Теория психосоциального развития личности Э. Эриксона. Психосоциальные стадии развития.
6. Периодизации развития в трудах отечественных психологов.
7. Проблема соотношения обучения и развития

- 8.Историография человеческого развития.
- 9.Становление психологии развития.
- 10.Возникновение возрастной психологии как самостоятельной области психологической науки.
- 11.Теории детского развития первой трети XX в.: постановка проблемы факторов психического развития.
- 12.Кризисы развития.
- 13.Теории развития эндогенного и экзогенного направлений.
- 14.Трактовка развития в психоанализе З. Фрейд.
- 15.Психическое развитие ребенка как проблема социализации.
- 16.Бихевиоризм о закономерностях развития личности (Дж. Уотсон, Б. Скиннер).
- 17.Теории социального научения.
- 18.Когнитивное направление в психологии развития.
- 19.Психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж.Пиаже.
- 20.Культурно-историческое направление в психологии развития: Л.С. Выготский и его школа.
- 21.Стадиальность психического развития человека: проблема периодизации развития в онтогенезе Л.С. Выготского.
- 22.Возрастная динамика и периодизация развития Д.Б. Эльконина
- 23.Эко-теории в психологии развития.
- 24.Современные тенденции в решении проблемы периодизации психического развития.

#### **7.4. Порядок процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности на этапе промежуточного контроля знаний**

Зачет проводится по итогам текущей успеваемости и сдачи реферата, путем специального опроса, проводимого в устной форме.

### **8. ПЕРЕЧЕНЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ**

<b>№ п/п</b>	<b>Наименование издания</b>	<b>Вид издания (учебник, учебное пособие, методические указания, компьютерная программа)</b>	<b>Автор (авторы)</b>	<b>Год издания</b>	<b>Место хранения и количество</b>
<b>1</b>	Ораторское искусство и деловое общение	Учебное пособие	Баева. О.А.	2002	Библиотека – 1 экз.
<b>2</b>	Психология	Учебное	Радугин	2001	Библиотека – 6 экз.

		пособие	А.А.		
3	Психология труда и человеческого достоинства	Учебное пособие	Пряжников Н.С.	2003	Библиотека – 9 экз.

## 9. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ)

Вид учебных занятий	Деятельность аспиранта
Лекция	Написание конспекта лекций: кратко, схематично, последовательно фиксировать основные положения, выводы, формулировки, обобщения; пометить важные мысли, выделять ключевые слова, термины. Проверка терминов, понятий с помощью энциклопедий, словарей, справочников с выписыванием толкований в тетрадь. Обозначение вопросов, терминов, материала, которые вызывают трудности, поиск ответов в рекомендуемой литературе. Если самостоятельно не удастся разобраться в материале, необходимо сформулировать вопрос и задать преподавателю на консультации.
Реферат	Знакомство с основной и дополнительной литературой, включая справочные издания, зарубежные источники, конспект основных положений, терминов, сведений, требующих для запоминания и являющихся основополагающими в этой теме. Написание реферата.

## 10. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

### 10.1 Перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения дисциплины (модуля):

#### 10.1.1 Основная литература:

1. Социальная психология [Электронный ресурс] : электрон. учебник / А. Л. Свенцицкий. - М. : Кнорус, 2010. - 1 электрон. опт. диск : цв., зв. - ISBN 978-5-406-00480-7 : 270-00.
2. Психология развития и возрастная психология : Учебное пособие / А. В. Акрушенко, О. А. Ларина, Т. В. Катарьян ; Акрушенко А. В. - Саратов : Научная книга, 2012. - 127 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/6328>
3. Аксенова О. Н. Психология массовой коммуникации [Текст] : учеб. пособие / Воронеж. гос. архит.-строит. ун-т. - Воронеж : [б. и.], 2012 (Воронеж : Отдел оперативной полиграфии ВГАСУ, 2012). - 90 с. - Библиогр.: с 87-88 (36 назв.).

### **10.1.2 Дополнительная литература:**

1. Смольникова Л. В.

Психология в профессиональной деятельности : курс лекций / Л.В.

Смольникова. - Томск : ТУСУР, 2016. - 203 с.

URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=480965>

2. Личность профессионала в современном мире / И. Р. Абитов [и др.] ; Абитов

И. Р. - Москва : Институт психологии РАН, 2013. - 944 с. - ISBN 978-5-9270-

0272-6. URL: <http://www.iprbookshop.ru/32130>

3. Методологические основы психологии: практикум. - Ставрополь : СКФУ, 2016. - 97 с.

URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=467111>

4. Дементий Л. И.

Методологические основы психологии : Учебное пособие / Дементий Л. И. -

Омск : Омский государственный университет, 2014. - 100 с. - ISBN 978-5-7779-1699-0.

URL: <http://www.iprbookshop.ru/24900>

### **10.2 Перечень информационных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса по дисциплине (модулю), включая перечень программного обеспечения и информационных справочных систем:**

1. Консультант плюс.
2. Антиплагиат.
3. Windows 7.
4. Microsoft Office 2007.

### **10.3 Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины (модуля):**

Для работы в сети рекомендуется использовать сайты:

1. <http://scientbook.com> Свободная информационная площадка научного общения. Инструмент коммуникации, поиска людей и научных знаний.
2. <http://e.lanbook.com> Ресурс, включающий в себя как электронные версии книг издательства «Лань» и других ведущих издательств учебной литературы, так и электронные версии периодических изданий по естественным, техническим и гуманитарным наукам.
3. <http://www.public.ru> Интернет-библиотека предлагает широкий спектр информационных услуг: от доступа к электронным архивам публикаций русскоязычных СМИ и готовых тематических обзоров прессы до индивидуального мониторинга и эксклюзивных аналитических исследований, выполненных по материалам печати.
4. <http://window.edu.ru/library> Информационная система "Единое окно доступа к образовательным ресурсам" предоставляет свободный доступ к

каталогу образовательных интернет-ресурсов и полнотекстовой электронной учебно-методической библиотеке для общего и профессионального образования.

5. <http://www.prlib.ru/> Президентская библиотека им.Б.Н.Ельцина.
6. <http://www.iprbookshop.ru/> Электронно-библиотечная система.
7. <http://link.springer.com/> Издательство Springer.
8. <http://polpred.com/?ns=1> База данных.
9. <http://elibrary.ru/> Научная электронная библиотека.
10. <http://scientbook.com/index.php> Научно-информационная сеть .

## **11. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БАЗА, НЕОБХОДИМАЯ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА:**

Учебные аудитории для лекционных занятий, оснащенные оборудованием для демонстрации иллюстрированного материала.

## **12. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ**

Для более эффективного усвоения дисциплины «Психология развития личности» рекомендуется использовать на лекциях видеоматериалы и презентации.

№	Темы учебных занятий, проводимых в интерактивных формах	Объем занятий
1	<i>Лекция с элементами проблемного обучения с использованием ПК, мультимедиапроектора и комплекта презентаций по теме: «Методологические проблемы психологии развития и деятельности человека».</i>	4/2
2	<i>Лекция – учебная дискуссия (с использованием рабочих тетрадей, содержащих опорные конспекты изучаемых тем и пропущенные смысловые места для заметок, поправок, примеров) по теме: «Периодизация жизненного цикла человека.».</i>	4/2
<b>Всего, час / удельный вес, %</b>		8/4

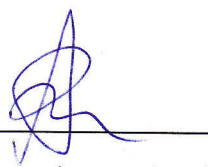
Важным условием успешного освоения дисциплины «Психология развития личности» является самостоятельная работа аспирантов. Для осуществления индивидуального подхода к аспирантам и создания условий ритмичности учебного процесса рекомендуются индивидуальные реферативные работы и тестирование.

Реферативная работа и тестирование являются не только формами промежуточного контроля, но и формами обучения, так как позволяют

своевременно определить уровень усвоения аспирантом разделов программы и  
провести дополнительную работу.

**Руководитель основной  
образовательной программы**

профессор, д.философ. наук, проф.  
(занимаемая должность, ученая степень и звание)

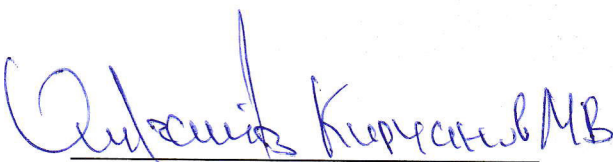
  
\_\_\_\_\_ А.А. Радугин  
(подпись) (инициалы, фамилия)

Рабочая программа одобрена учебно-методической комиссией факультета архитектуры и градостроительства

«31» 08 2017 г., протокол № 1.

Председатель: кандидат архитектуры, доцент \_\_\_\_\_ Е.М.Чернявская  
учёная степень и звание, подпись инициалы, фамилия

**Эксперт**  
ФГБОУ ВО "ВГУ" \_\_\_\_\_ д.и.н.  
(место работы) доцент  
(занимаемая должность)

  
\_\_\_\_\_ (подпись) (инициалы, фамилия)



## КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

### Тема 1. Проблемы психологии развития.

#### Лекция 1. Проблемы психологии развития в системе наук о человеке.

Существует много разных классификаций наук, в большинстве из них психология занимает промежуточную позицию между несколькими категориями. Связано это с широким спектром вопросов, которыми занимается психология и методов, которые при этом используются. С одной стороны, психология — естественная наука, активно использующая экспериментальные техники в доказательстве и опровержении гипотез. Многие общепринятые методы статистических расчётов первоначально были разработаны психологами (см. работы Ч. Спирмена, Л. Терстоуна). С другой стороны, в трудах представителей гуманистической психологии практически нет места измерениям, расчётам и экспериментам, работы этой школы можно смело отнести к гуманитарному знанию. В некоторых классификациях, помимо гуманитарных и естественных наук, выделяются также общественные (социология, политология) — заметную часть современной психологии можно отнести к этой группе. Советский психолог Б.Г. Ананьев указывал на место психологии как ядра системы наук о человеке.

В познании сущности психических явлений важнейшая роль принадлежит категориям диалектического материализма. Б.Ф. Ломов в уже упомянутой выше книге выделил базовые категории психологической науки, показал их системную взаимосвязь, всеобщность каждой из них и в то же время несводимость их друг к другу. Им были выделены следующие базовые категории психологии: категория отражения, категория деятельности, категория личности, категория общения, - а также понятия, которые по уровню всеобщности можно приравнять к категориям, - это понятия "социальное" и "биологическое". Выявление объективных связей социальных и природных свойств человека в развитии представляет одну из труднейших задач науки.

Как известно, на протяжении многих десятилетий психология была преимущественно теоретической (мировоззренческой) дисциплиной. В настоящее время ее роль в общественной жизни существенно изменилась. Она все более становится областью особой профессиональной практической деятельности в системе образования, в промышленности, государственном управлении, медицине, культуре, спорте и т. д. Включение психологической науки в решение практических задач существенно изменяет и условия развития ее теории. Задачи, решение которых требует психологической компетентности, возникают в той или иной форме во всех сферах жизни общества, определяясь возрастающей ролью, так называемого человеческого фактора. Под "человеческим фактором" понимается широкий спектр социально-психологических, психологических и психофизиологических свойств, которыми обладают люди, и которые, так или иначе, проявляются в их конкретной деятельности.

Тяжело перечислить и подробно остановиться на всех задачах, поставленных в настоящее время перед психологией общественной практикой



(их число огромно, ибо везде, где есть люди, есть и задачи, решение которых связано с учетом "человеческого фактора"). Во всех звеньях системы высшего и среднего специального образования возникают проблемы, адресованные психологии. Исследование практически всей системы психических явлений - от элементарных ощущений до психических свойств личности, - направленно на раскрытие объективных законов, которым они подчиняются, имеет первостепенное значение для создания научной базы, решения общественной задачи, совершенствования организации обучения и воспитания.

Осознание обществом роли прикладных задач, решаемых психологической наукой, привело к идее создания разветвленной психологической службы в образовательной системе. В настоящее время такая служба находится на стадии ее оформления и развития и призвана стать связующим звеном между наукой и практическим применением ее результатов. Практически во всех образовательных учреждениях введен для обязательного изучения курс психологии.

От того, какое место отводится психологии в системе наук, во многом зависит понимание возможностей использования психологических данных в других науках. Место, отводимое психологии в системе наук в тот или иной исторический период, наглядно свидетельствовало и об уровне развития психологических знаний, и об общефилософской направленности самой классификационной схемы. Следует отметить, что в истории духовного развития общества ни одна отрасль знания не меняла своего места в системе наук так часто, как психология. В настоящее время наиболее общепринятой считается нелинейная классификация, предложенная академиком Б. М. Кедровым. Она отражает многоплановость связей между науками, обусловленных их предметной близостью. Предложенная схема имеет форму треугольника, вершины которого представляют науки естественные, социальные и философские. Такое положение обусловлено реальной близостью предмета и метода каждой из этих основных групп наук с предметом и методом психологии, ориентированным в зависимости от поставленной задачи в сторону одной из вершин треугольника.

Важнейшая функция психологии в общей системе научного знания состоит в том, что она, синтезируя в определенном отношении достижения ряда других областей научного знания, является, по выражению Б.Ф. Ломова, интегратором всех (во всяком случае, большинства) научных дисциплин, объектом исследования является человек. Известный отечественный психолог Б.Г. Ананьев наиболее полно разработал этот вопрос, показав, что психология призвана интегрировать данные о человеке на уровне конкретно-научного знания.

Остановимся подробнее на описании содержательных характеристик связи психологии с названным треугольником наук. Основной задачей психологии является изучение законов психической деятельности в ее развитии. Эти законы раскрывают, как объективный мир отражается человеком, как в силу этого регулируются его действия, развивается психическая деятельность, и формируются психические свойства личности. Психика, как

известно, есть отражение объективной действительности и потому изучение психологических законов означает, прежде всего, установление зависимости психических явлений от объективных условий жизни и деятельности человека.

В то же время любая деятельность людей всегда закономерно зависит не только от объективных условий жизни человека, но и от соотношения их с субъективными моментами. Материалистическая психология дает действительное научное обоснование взаимодействия субъективных и объективных условий, исходя из того, что материальной основой всех психических явлений, какими бы сложными они не были, служат системы временных связей в коре головного мозга. Благодаря образованию и функционированию этих связей психические явления могут воздействовать на деятельность человека – регулировать и направлять его действия, влиять на отражение человеком объективной реальности.

#### Связь психологии с физиологией

Таким образом, устанавливая закономерные зависимости психических явлений от объективных условий жизни и деятельности человека, психология призвана вскрыть и физиологические механизмы отражения этих воздействий. Следовательно, психология должна сохранять самую тесную связь с физиологией и, в частности, с физиологией нервной высшей деятельности.

Как известно, физиология занимается механизмами, осуществляющими те или иные функции организма, а физиология нервной высшей деятельности – механизмами работы нервной системы, обеспечивающими "уравновешивание" организма со средой. Легко заметить, что знание той роли, которую в этом процессе играют различные "этажи" нервной системы, законы работы нервной ткани, лежащие в основе возбуждения и торможения и тех сложных нервных образований, благодаря которым протекает анализ и синтез, замыкаются нервные связи, совершенно необходимо для того, чтобы психолог, изучивший основные виды психической деятельности человека, не ограничивался их простым описанием, а представлял, на какие механизмы опираются эти сложнейшие формы деятельности, какими аппаратами они осуществляются, в каких системах протекают. Но для овладения основами психологической науки знания одной лишь физиологии совершенно недостаточно.

#### Связь психологии с естествознанием

Превращению психологии в самостоятельную науку способствовал ее союз со всем естествознанием, начало которому было положено во второй половине XIX в. К этому же периоду относится и внедрение в психологию экспериментального метода (Г. Фехтнер). Как уже отмечалось выше, естественнонаучную теорию психологических знаний составила рефлексорная теория (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, а также работы крупнейших советских физиологов: Л.А. Орбели, П.К. Анохина, К.М. Быкова, Н.И. Красногорского, А.А. Ухтомского, Н.А. Бернштейна, И.С. Бериташвили). Огромное влияние на разработку основных проблем современной психологии оказали эволюционные идеи Ч. Дарвина. Они позволили выявить роль психики в приспособлении живых существ к изменяющимся условиям среды, понять происхождение высших форм психической деятельности из низших.

Для психолога совершенно необходимо достаточно отчетливо представлять различия в существовании растений и животных. Важно понимать, что именно меняется в условиях жизни с переходом от существования одноклеточных в однородной среде к несравненно более сложным формам жизни многоклеточных. Нужно хорошо усвоить различия в принципах существования между миром насекомых и высших позвоночных. Без таких знаний общих биологических принципов приспособления невозможно отчетливое понимание особенностей поведения животных, а всякая попытка понять сложные формы психической деятельности человека потеряет свою биологическую основу. При этом необходимо отчетливо осознавать, что факты, составляющие предмет психологической науки, ни в какой мере не могут быть сведены к фактам биологии.

Связь психологии с общественными науками

Решающее значение для психологии имеет ее связь с общественными науками. Исследование процессов и явлений, изучаемых историей, экономикой, этнографией, социологией, искусствоведением, юридической и другими общественными науками, приводит к постановке проблем по существу психологических. Нередко социальные процессы и явления не могут быть достаточно полно раскрыты без привлечения знаний о механизмах индивидуального и группового поведения людей, закономерностях формирования стереотипов поведения, привычек, социальных установок и ориентации, без изучения настроений, чувств, психологического климата, без исследования психологических свойств и особенностей личности, ее способностей, мотивов, характера, межличностных отношений и т. д. Резюмируем вышеизложенное: в исследованиях социальных процессов возникает необходимость учета психологических факторов. Психологические факторы сами по себе не определяют социальных процессов, и, напротив, сами они могут быть поняты только на основе анализа этих процессов. Основные формы психической деятельности человека возникают в системе общественной истории, протекают в условиях сложившейся в истории предметной деятельности, опираются на те средства, которые сформировались в условиях труда, употребления орудий и языка.

Сказанное выше делает ясным, какое огромное значение для психологии имеет ее связь с общественными науками. Если решающую роль в формировании поведения животного играют биологические условия существования, то такую же роль в формировании поведения человека играют условия общественной истории. Современная психологическая наука, изучающая, прежде всего, специфически человеческие формы психической деятельности, не может сделать ни одного шага без учета данных, полученных от общественных наук - исторического материализма, обобщающего основные законы развития общества. Только тщательный учет общественных условий, формирующих психическую деятельность человека, позволяет психологии обрести прочную научную основу.

Связь психологии с педагогикой

Особого места в рассмотрении данного вопроса заслуживает связь психологии с педагогикой. Разумеется, эта связь существовала всегда. Еще К.Д. Ушинский говорил: "Чтобы всесторонне воспитать человека, его надо всесторонне изучить". Здесь особенно наглядно просматривается практическое значение психологии. В том случае, если педагогика не опирается на знания о природе психологических явлений, она превращается в простой набор педагогических советов и рецептов и перестает быть подлинной наукой, способной оказать эффективную и действенную помощь современному руководителю любого уровня и ранга. Именно по этой причине огромное количество популярной психологической литературы, изобилующей в своем большинстве различными рекомендациями и практическими советами, выплеснувшееся на сегодняшний книжный рынок (учитывающий небывалый для российского читателя спрос на такого рода издания), не может заменить фундаментальных базовых знаний по психологии, а тем более претендовать на приоритетную роль в современном "психологическом ликбезе" наших соотечественников.

В развитии всех областей педагогики возникают проблемы, требующие тщательного психологического исследования. Учет закономерностей протекания психических процессов, динамики формирования знаний, навыков и умений, природы способностей и мотивов, психического развития человека в целом имеет существенное значение для решения фундаментальных педагогических проблем, таких как определение содержания образования на разных ступенях обучения, разработка наиболее эффективных методов обучения и воспитания и т. д.

В настоящее время перед педагогикой, как и перед всей системой отечественного образования в целом, стоит немало требующих оперативного разрешения проблем. Среди них: чему и как учить современного студента? Что и каким образом отбирать из огромного количества информации, накапливаемой наукой для конкретного учебного заведения?

Именно психология призвана определить, каковы возможности и резервы психического развития человека на разных возрастных ступенях и где их границы.

Не менее остро потребность в психологии обнаруживается, когда педагогика обращается к проблемам воспитания. Целью воспитания является формирование личности, соответствующей требованиям развивающегося общества. А достижение этой цели предполагает изучение закономерностей формирования личности: ее направленности, способностей, потребностей, мировоззрения, социальных установок и т. д. Сказанное выше свидетельствует о том, что современная психология находится на стыке многих наук. Она занимает промежуточное положение между философскими науками с одной стороны, естественными с другой, и социальными с третьей.

## **Лекция 2. Проблемы развития в трудах представителей различных психологических школ.**

Общая характеристика бихевиоризма

Методология бихевиористской концепции была заложена американским психологом Д. Уотсоном (1878–1958) и отражена в работе Мир, как его видит бихевиорист (1913). Однако первое экспериментальное изучение связи (коннекции) между стимулом и реакцией, которое стало ядром исследовательского метода бихевиоризма, появилось раньше и было осуществлено Э. Торндайком (1874–1949). Строго говоря, он еще не принадлежал к этому направлению, и разрабатывал свои эксперименты, ориентируясь в большей степени на близкий к бихевиоризму функционализм. Но именно открытые им методики и законы стали ведущими в работах бихевиористов, что и дает основания включить концепцию Торндайка в бихевиоральное направление.

Как уже было сказано, бихевиоризм сделал предметом своего исследования поведение, с чем связано и новое название психологии (behavior – поведение). При этом под поведением понималась объективно наблюдаемая система реакций организма на внешние и внутренние стимулы. Такое изменение предмета исследования объяснялось задачей сделать психологию объективной наукой. Это стремление отвечало духу времени и явилось причиной того методологического кризиса психологии, о котором уже говорилось выше. Вслед за функционализмом бихевиористы считали, что необходимо изучать целостные реакции организма как функции, направленные на обеспечение какого-то процесса или достижение определенной цели.

Анализируя развитие психологической науки, Уотсон пришел к мнению о том, что прямого и объективного метода исследования внутреннего содержания психики, содержания сознания не существует. Поэтому он выдвинул идею о необходимости пересмотреть предмет психологии, заменив его тем, который будет связан с психической сферой человека и, одновременно, доступен объективному наблюдению и экспериментальному исследованию. Именно таким предметом и являлось поведение, которое, как доказали в своих работах А. Бэн, Г. Спенсер, И.М. Сеченов и другие ученые, является такой же составляющей психики, как и сознание. Идя вслед за этими теориями, Уотсон утверждал, что поведение является единственным объектом, доступным изучению, а потому психология должна исключить сознание из своего предмета, оставив в нем только изучение поведения.

Анализ структуры и генезиса поведения, факторов, которые помогают и препятствуют становлению связей между стимулом и реакцией, – эти вопросы и стали центральными для бихевиоризма. При этом развитие поведения (появление все новых связей между S и R) фактически отождествлялось с развитием психики как таковой.

Идея о том, что в основе развития поведения лежит формирование все новых связей между стимулами и реакциями, привела бихевиористов к убеждению в том, что ведущим фактором в процессе генезиса психики является социальный, т.е. окружающая среда. Этот подход, получивший название социогенетический (в отличие от биогенетического, в котором ведущей является наследственность), получил свое наиболее полное воплощение именно в классическом бихевиоризме. Работы Уотсона показали, что в психике

практически нет никаких врожденных поведенческих актов, кроме нескольких инстинктивных движений (сосательное, хватательное и т.д.). На базе этих немногих рефлексов и выстраивается все содержание психической жизни. Таким образом, формирование психики, содержания сознания, происходит в процессе жизни человека под влиянием той информации о стимулах и наиболее адекватных реакциях на них, которые поставляет среда. При этом из всех возможных реакций отбираются и закрепляются те, которые способствуют лучшей адаптации, приспособлению к среде. Таким образом, адаптация в этой школе является главной детерминантой, определяющей направление психического развития.

Само психическое развитие отождествляется с научением, т.е. с любым приобретением знаний, умений, навыков, не только специально формируемых, но и возникающих стихийно. С этой точки зрения научение – более широкое понятие, чем обучение, так как включает в себя и целенаправленно сформированные при обучении знания. Поэтому экспериментальные исследования в этой школе часто основаны на анализе законов научения, а проблемы научения и развивающего обучения становятся для ученых ведущими.

Исходя из того, что научение зависит в основном от условий жизни, т.е. от стимулов, поставляемых средой, бихевиоризм отвергал идею возрастной периодизации, доказывая, что не существует единых для всех детей закономерностей развития в данный возрастной период. Доказательством служили и проводимые представителями этой школы исследования научения у детей разного возраста, которые показали, что при целенаправленном обучении уже 2–3-летние дети не только умеют читать, но и писать и даже печатать на машинке. Следовательно, периодизация зависит от среды, и какова среда, таковы и закономерности развития данного ребенка.

Однако невозможность создания возрастной периодизации не исключала, с точки зрения бихевиористов, необходимость создания функциональной периодизации, которая бы позволила вывести этапы научения, формирования определенного навыка. Таким образом, этапы развития игры, обучения чтению или плаванию являются функциональной периодизацией. Точно так же функциональной периодизацией являются и этапы формирования умственных действий, разработанные П.Я. Гальпериным.

Работы Торндайка и Уотсона положили начало большому количеству экспериментов, изучающих различные аспекты формирования поведения. Эти исследования показали, что нельзя объяснить всю психическую жизнь исходя из схемы  $S \rightarrow R$ , невозможно совершенно не учитывать внутреннее состояние живого существа. Это привело к модификации классического бихевиоризма и появлению так называемого необихевиоризма, в котором уже появляются внутренние переменные, по-разному объясняемые разными учеными (когнитивные карты, потребности и т.д.). Эти разнообразные переменные и изменяют реакции живого существа в зависимости от его состояния, направляя на достижение нужного результата.

Модификация классического бихевиоризма была связана и с тем, что социальное поведение, которое также стало предметом исследования, нуждалось в новом методе, так как не могло изучаться на животных. Это привело к возникновению социального бихевиоризма, который рассматривал ролевое поведение человека в социуме. Анализ факторов, влияющих на интернализацию роли, вариативность ее исполнения разными людьми, также доказал несостоятельность положений, игнорировавших мотивы и ожидания людей.

Однако идея о прижизненном характере содержания психики, ведущей роли обучения оставалась незыблемой и в необихевиоризме. Поэтому неудивительно, что ведущей научной теорией этого направления во второй половине XX в. стала теория оперантного бихевиоризма Скиннера, ставшая основой для многих концепций развивающего обучения.

#### Общая характеристика гештальтпсихологии

Гештальтпсихологическое направление в психологии возникло в начале 1920-х гг. в Германии. Его создание связано с именами М. Вертгеймера (1880–1943), В. Келера (1887–1967), К. Коффки (1886–1941) и К. Левина (1890–1947), заложившими методологию этой школы. Первая работа Вертгеймера, в которой раскрывались принципы гештальтпсихологии – «Экспериментальные исследования видимого движения» была опубликована в 1912 г., однако окончательное оформление нового направления произошло уже после Первой мировой войны.

Гештальтпсихология, как уже отмечалось, исследовала целостные структуры, из которых состоит психическое поле, разрабатывая новые экспериментальные методы. Таким образом, в отличие от других психологических направлений (психоанализа, бихевиоризма), кардинально пересмотревших предмет психологии, представители гештальтпсихологии по-прежнему считали, что предметом психологической науки является исследование содержания психики, анализ познавательных процессов, а также структуры и динамики развития личности.

Тем не менее, оставив практически в неприкосновенности предмет психологии, гештальтпсихология существенно трансформирует прежнее понимание структуры сознания и когнитивных процессов. Главная идея этой школы – в основе психики лежат не отдельные элементы сознания, но целостные фигуры – гештальты, свойства которых не являются суммой свойств их частей. Таким образом, опровергалось прежнее представление о том, что развитие психики основывается на формировании все новых ассоциативных связей, которые соединяют отдельные элементы между собой в представления и понятия. Взамен этого выдвигалась новая идея – познание связано с процессом изменения, трансформации целостных гештальтов, которые и определяют характер восприятия внешнего мира и поведения в нем. Поэтому многие представители этого направления уделяли значительное внимание проблеме психического развития, так как само развитие отождествлялось ими с ростом и дифференциацией гештальтов. Исходя из этого, в результатах

исследования генезиса психических функций они видели доказательства правильности своих постулатов.

Идеи, развиваемые гештальтпсихологами, основывались на экспериментальном исследовании познавательных процессов. Необходимо подчеркнуть, что эта школа является одной из первых, которая существенно внимание обращала на разработку новых, объективных экспериментальных методов исследования психики. Это была и первая (и долгое время практически единственная) школа, которая начала строго экспериментальное изучение структуры и качеств личности, так как метод психоанализа, используемый глубинной психологией, нельзя было считать ни объективным, ни экспериментальным.

Методологический подход гештальтпсихологии базировался на нескольких основаниях – понятии психического поля, изоморфизма и феноменологии. Понятие «поле» было заимствовано ими из физики, в которой были сделаны в те годы важнейшие открытия. Изучение природы атома, магнетизма позволило раскрыть законы физического поля, в котором элементы выстраиваются в целостные системы. Эта мысль и стала ведущей для гештальтпсихологов, которые пришли к выводу, что психические структуры располагаются в виде различных схем в психическом поле. При этом сами гештальты могут изменяться, становясь все более адекватными предметам внешнего поля. Может происходить и переструктурирование поля, в котором прежние структуры располагаются по-новому, благодаря чему субъект приходит к принципиально новому решению задачи (инсайт).

Психические гештальты изоморфны физическим и психофизическим, т.е. процессы, которые происходят в коре головного мозга, сходны с теми, которые происходят во внешнем мире и осознаются нами в наших мыслях и переживаниях, как взаимно-однозначные системы в физике и математике (так круг изоморфен овалу, а не квадрату). Поэтому схема задачи, которая дана во внешнем поле, может помочь испытуемому быстрее или медленнее ее решить в зависимости от того, облегчает или затрудняет она ее переструктурирование.

Субъект может осознать свои переживания, процесс решения задачи, однако для этого ему надо отрешиться от прошлого опыта, очистить свое сознание от всех наслоений, связанных с культурными и личными традициями. Этот феноменологический подход заимствован гештальтпсихологами у Э. Гуссерля, философские концепции которого были чрезвычайно распространены в то время и близки немецким психологам. С этим была связана и недооценка ими личного опыта, утверждение приоритета сиюминутной ситуации, принципа «здесь и сейчас» в любых интеллектуальных процессах. С этим связано и расхождение в результатах исследования между бихевиористами и гештальтпсихологами, так как первые доказывали верность способа проб и ошибок, т.е. влияние прошлого опыта, отрицавшегося вторыми. Исключением являлись только исследования личности, проводимые К. Левиным, в которых вводилось понятие «временная перспектива», правда, с учетом в основном будущего, цели деятельности, а не прошлого опыта.



В исследованиях ученых этой школы были открыты почти все известные в настоящее время свойства восприятия, доказано значение этого процесса в формировании мышления, воображения, других когнитивных функций. Впервые описанное ими образно-схематическое мышление позволило по-новому представить весь процесс формирования представлений об окружающем, доказало значение образов и схем в развитии творчества, раскрыв важные механизмы творческого мышления. Таким образом, когнитивная психология XX в. во многом опирается на открытия, сделанные в этой школе. Не меньшее значение имеют и работы Левина, подробнее о которых будет рассказано ниже, для психологии личности и для социальной психологии. Достаточно сказать, что его идеи и программы, намеченные им в исследовании этих областей психологии, все еще актуальны и не исчерпали себя спустя почти 60 лет после его смерти.

#### Общая характеристика глубинной психологии

Психоанализ (или глубинная психология) является одним из первых психологических направлений, появившихся в результате разделения психологии на разные школы. В 1900 и 1901 гг. выходят книги З. Фрейда «Психология сновидений» и «Психопатология обыденной жизни». Именно годы их появления принято считать условными вехами рождения этого направления, так как в них были сформулированы его основные постулаты. В отличие от предыдущих направлений, особенно гештальтпсихологии, психоанализ кардинально пересмотрел не только предмет психологии, но и ее приоритеты, поставив на первое место не интеллект, но мотивацию. Предметом психологии в этой школе, как уже упоминалось, стали глубинные, бессознательные структуры психики, а методом их исследования – разработанный этой школой психоанализ.

В становлении этой школы ведущая роль, безусловно, принадлежит австрийскому психологу и психиатру Зигмунду Фрейду, который во многом повлиял на дальнейшее развитие всей современной психологии. Однако его доказательства приоритета бессознательного в содержании психики, значения сексуальных влечений и агрессии не были принципиально новыми для психологии, о чем свидетельствуют работы Жане, Шарко, Льебо. Именно благодаря им Фрейд заинтересовался вопросами гипноза и внушения, возможностями его отсроченного воздействия. Важное место в глубинной психологии занимало и учение Brentano о интенциональности, целевом предназначении каждого психического акта. Такой целью для Фрейда стала адаптация человека. Эта биологическая детерминация была одним из важнейших методологических принципов его теории, ее стержнем, объясняющим важность насильственной социализации ребенка, необходимость придания социально приемлемой формы сексуальным и агрессивным влечениям. Болезнь в этой концепции как раз и является результатом неудачной (или неполной) адаптации.

Хотя веяния новых тенденций и существовали в психологии, однако нужен был Фрейд с его настойчивостью и авторитарностью, его амбициями и невротическими переживаниями, с его трудными воспоминаниями детства и

юности и для того, чтобы систематизировать их, создав цельную теорию, и для того, чтобы они смогли утвердиться в науке. Без него, конечно, концепция бессознательного была бы создана, но не смогла бы завоевать такой популярности.

Возможно, что она была бы не только другой, но и более конформной, традиционной по содержанию. В то же время его нетерпимость, ревность к любым модификациям привели к разрыву с учениками и последователями. В результате практически невозможно говорить о фрейдизме как о каком-то направлении или школе, но только о психоанализе, так как концепции Юнга, Адлера, Хорни, Ранка и других ученых достаточно самостоятельны. Глубинная психология, в отличие от бихевиоризма или гештальтпсихологии, так и не стала единой школой, но скорее набором отдельных теорий бессознательного. Однако в определенной степени это послужило на пользу психоанализу, так как каждая концепция стала оригинальным и самобытным взглядом на бессознательное и его роль в психической жизни человека, положив начало собственным школам и сохранив лишь относительную связь с исходной теорией.

Несмотря на существенную модернизацию многих положений Фрейда, некоторые методологические принципы, заложенные в его теории, остались неизменными. К ним относятся следующие положения.

1. Понимание психического развития как мотивационного, личностного.
2. Целью психического развития является адаптация к среде. Хотя среда впоследствии и не понимается другими психоаналитиками как полностью враждебная, однако она всегда противостоит конкретному индивиду.
3. Движущие силы психического развития остаются всегда врожденными и бессознательными и представляют собой психическую энергию, данную в виде влечений или желаний человека и стремящуюся к разрядке (т.е. удовлетворению).
4. Основные механизмы развития, которые также являются врожденными, закладывают основы личности и ее мотивов уже в раннем детстве. Отсюда интерес психоанализа к воспоминаниям о раннем детстве и травмах, полученных в этом возрасте.

Причиной разногласия стали некоторые базовые принципы Фрейда, которые противоречили и теоретическим, и практическим, клиническим выводам его последователей. Это, прежде всего, пансексуализм Фрейда, который все стремления человека, культурные достижения объяснял только сексуальными влечениями, в то время как факты показывали, что существуют и другие, не менее важные, мотивы. Протест вызывала и переоценка Фрейдом роли биологической детерминации в ущерб культурной. Практически совсем не учитывал он и роль социальных и индивидуальных различий, которые также оказывают огромное влияние на мотивацию личности. Это привело к стереотипизации человека, превращению его скорее в биологического индивида, чем в социального субъекта, обладающего собственным, отличным от других, духовным миром.

Поэтому неудивительно, что Фрейд считал открытые им закономерности универсальными для всех. Это относилось и к этапам развития личности, и к ее структуре, содержанию бессознательных влечений, развитию комплексов. В то же время уже первые исследования показали, что, например, Эдипов комплекс, который занимал центральное место в концепции Фрейда, детерминирован скорее социальными, чем биологическими факторами, особенностями воспитания, принятыми в данной культуре, и взаимоотношениями между родителями и детьми в семье. На это обратили внимание уже Юнг и Адлер, чьи материалы о детских воспоминаниях (в том числе и собственных) существенно отличались от опыта Фрейда. Адлер, а вслед за ним и другие ученые, также пришел к выводу, что кроме сексуальных и агрессивных, существуют и другие, не менее значимые мотивы, которые также могут стать ведущими в процессе формирования личности, например стремление к преодолению своей неполноценности.

Адлеру принадлежит и открытие нового механизма развития психики – компенсации, который наравне с механизмом идентификации, введенным Фрейдом, стал ведущим при объяснении динамики процесса развития психики. При этом идентификация (отождествление) объясняла главным образом выбор образца для подражания, а компенсация подчеркивала активность человека, его стремление преодолеть свои недостатки.

Позднее появились и другие факторы, противоречащие мыслям Фрейда и в социальной психологии, и в оценке женской психики, и в роли Эго, и в психотерапевтической практике. Отказ Фрейда от признания возможной вариативности при проведении психоаналитического сеанса привел к разрыву даже с такими близкими учениками, как В. Райх и О. Ранк, создавшими собственные психотерапевтические концепции, хотя в теоретическом плане они в гораздо меньшей степени, чем Юнг и Адлер, отошли от Фрейда.

Разработки различных коррекционных технологий в других направлениях (прежде всего в бихевиоризме), так же как и новых типологий личности, построенных на основе биологических и социальных различий, стимулировали преодоление усредненного подхода к человеку и в глубинной психологии. Этому способствовало и появление данных клинической практики, свидетельствовавших о недопустимости игнорирования активности и собственной позиции клиента. Эти факты стимулировали модификацию основных постулатов директивной терапии, сделав ее менее жесткой и более индивидуальной.

Если клиническая практика, с которой начиналась глубинная психология, допускала субъективные и не валидизированные способы изучения бессознательного, то для научных исследований необходимо было стандартизировать методики, сделав их более точными и поддающимися объективной проверке. Это привело к разработке проективных методик, имеющих ключи и примерные стандарты интерпретации материала. За короткое время появились различные виды этих методик (образных и вербальных), получивших широкое распространение, как и метод ассоциативного эксперимента, предложенный Юнгом. Достоинство новых

способов было не только в большей объективности, но и в возможности быстрее получить искомые данные.

Важным моментом в развитии психоанализа было и изменение подхода к проблеме психологической защиты. Если у Фрейда защита выполняла функции примирения внутриличностного конфликта (между Ид и Супер-Эго), то в новых теориях Хорни, Фромма, Салливена и других ученых она использовалась и при объяснении конфликтов между субъектом и окружающим. Поэтому появляются и новые виды защиты, такие как конформизм, агрессия, уход, садизм и т.д. Экстериоризация психологической защиты, идея о том, что в стиле общения можно увидеть симптомы невротических переживаний и способы их преодоления, также способствовали объективации исследований и разработке новых видов коррекции.

Значимые открытия в психологии личности, сделанные в других направлениях, прежде всего в гуманистической психологии, в теориях социального научения бихевиоризма, заинтересовали и психоаналитиков. Поэтому в Эго-психологии А. Фрейд больше внимания стало уделяться сознательным мотивам человека, а в теориях Г. Салливена и Э. Берна – контактам с значимыми другими. Данные о развитии мотивации в течение всей жизни человека, о роли творчества в общей иерархии потребностей привели Э. Эриксона к пересмотру, казалось бы, незыблемых постулатов глубинной психологии, связанных с ролью первых лет жизни человека. Заговорив о кризисах в процессе становления человека, он ввел в психоанализ и новую для него идею о цельности личности, необходимости осознать свою идентичность и с самим собой, и с обществом. Таким образом, ко второй половине XX в. Психоанализ постепенно превращался в теорию личности, хотя первоначально являлся в большей степени мотивационной теорией индивида.

#### Общая характеристика гуманистической психологии

Психоаналитическое направление, впервые поставившее вопрос о необходимости исследования мотивации и структуры личности, обогатило психологию многими важными фактами. Но этот подход игнорировал изучение таких важнейших фактов, как качественное своеобразие личности каждого человека, возможность сознательно и целенаправленно развивать определенные стороны образа-Я и строить взаимоотношения с окружающими. Вызывала возражения ученых и идея психоанализа о том, что процесс развития личности заканчивается в детстве, тогда как экспериментальные материалы показывали, что становление личности – это процесс, который происходит в течение всей жизни.

Не мог быть признан удовлетворительным и подход к исследованию личности, развиваемый в рамках бихевиористического направления. Эти работы, сосредоточиваясь на изучении ролевого поведения, игнорировали вопросы внутренней мотивации, переживаний личности, так же как и исследование тех врожденных качеств, которые накладывают отпечаток на ролевое поведение человека.

Осознание этих недостатков традиционных психологических направлений привело к появлению новой психологической школы, получившей

название гуманистической психологии. Это направление, появившееся в США в 40-х гг., строилось на основе философской школы экзистенциализма. Одним из его основателей является Г. Олпорт, который подчеркивал, что американская психология способствовала распространению и уточнению тех научных вкладов, которые были сделаны в психологическую науку Фрейдом, Бинэ, Сеченовым и другими учеными. Теперь мы можем сослужить такую же службу в отношении Хайдеггера, Ясперса и Бинсвангера, – писал он.

Развитие гуманистической психологии стимулировала и та идеология, которая сложилась в обществе и в психологической науке после Второй мировой войны. Если Первая мировая война показала всю меру бессознательной жестокости и агрессии человека, ужаснувшие человечество и пошатнувшие устои гуманизма и просвещения, то Вторая мировая война, не опровергнув наличие этих качеств, выявила и другие стороны человеческой психики. Поведение многих людей в экстремальных ситуациях отличалось и их стойкостью, стремлением сохранить достоинство в трудных условиях, и осознанным выбором своей судьбы.

Эти факты, как и данные, полученные в 30–0-е гг. учеными, занимающимися психологией личности, показали ограниченность чисто механистического, биологического подхода к человеку, объясняющего развитие его мотивации, его личных качеств только стремлением к адаптации. Нужны были новые подходы, объясняющие возможности людей преодолеть давление ситуации, «встать над полем», как говорил Левин, их желание творческой реализации своих способностей. Это стремление человека к сохранению и развитию своей духовной уникальности было невозможно объяснить в терминах старой психологии и только естественно-научной детерминации, игнорируя философские постулаты.

Именно поэтому лидеры гуманистической психологии обращаются к достижениям философии XX в., прежде всего к экзистенциализму, изучавшему внутренний мир, экзистенцию человека. Так появляется и новая детерминация – психологическая, объясняющая развитие человека его стремлением к самоактуализации, творческой реализации всех своих потенциальных возможностей. Частично пересматриваются и принципы, объясняющие взаимоотношения человека с обществом, так как социальное окружение может не только обогатить человека, но и стереотипизировать его. Исходя из этого, гуманистическая психология хотя и подчеркивала неприемлемость идеи глубинной психологии о враждебности внешнего мира к личности, старалась изучить разнообразные механизмы общения, описав сложность взаимоотношений личности и общества во всей ее полноте. При этом подчеркивалось значение для науки исследования полноценных и творческих людей, а не только невротиков, стоявших в центре исследовательских интересов психоанализа.

Таким образом, и логика развития психологии, и идеология общества свидетельствовали о необходимости появления нового, третьего пути в психологии, который как раз и стремилась сформулировать гуманистическая

психология, развиваемая Г. Олпортом (1897–1967), А. Маслоу (1908–1970) и К. Роджерсом (1902–1987).

Важнейшей заслугой Олпорта является то, что он одним из первых заговорил об уникальности и индивидуальности каждого человека, являющегося носителем своеобразного сочетания личностных качеств.

А. Маслоу по праву считается духовным отцом гуманистической психологии. Именно им были разработаны важнейшие теоретические положения этого направления – о самоактуализации, иерархии потребностей и механизмах развития личности – идентификации и отчуждения, которые позволяют человеку полноценно общаться с окружающими, сохраняя свою индивидуальность. Одной из главных идей Маслоу была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, но наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно является смертью для личности. Равновесие, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, к личностному росту, к реализации всех своих способностей и предназначения в жизни есть основа развития и человека, и общества.

Теоретические положения Олпорта и Маслоу были развиты Роджерсом и Франклом – основателями одних из самых распространенных на сегодняшний день видов психотерапии – индирективной и логотерапии. Расширению экспериментальных исследований способствовало и введенное Роджерсом понятие самооценки, которая является отражением истинной сути данной личности, его экзистенции.

Оценивая гуманистические теории личности, необходимо отметить, что они впервые обратили внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны человека, но и на позитивные стороны личностного развития. В работах ученых этой школы исследовались позитивные достижения личного опыта, были раскрыты механизмы формирования личности и пути для ее саморазвития и самосовершенствования.

Необходимо отметить и тот факт, что более широкое распространение это направление получило в Европе, а не в США, где не так сильны традиции философии экзистенциализма и феноменологии. Особенно важно в этом плане отметить, что эти идеи не были популярны среди американских интеллектуалов, ориентированных на прагматизм Джемса и Дьюи, в отличие от европейских (например, Сартра, Камю, Антониони и др.), связанных с теориями Хайдеггера и Гуссерля. Во многом именно это и подготовило почву для распространения в Европе идей гуманистической психологии.

### **Лекция 3. Методологические проблемы психологии развития и деятельности человека.**

Метод в переводе с греческого означает путь, путь познания. Психология развития использует общенаучные и общепсихологические методы, модифицируя их и дополняя специально разработанными в рамках данной

дисциплины. Естественно, что, следуя пониманию предмета психологии развития (еще П.П. Блонский отмечал, что поведение должно исследоваться как история развития поведения), методический аппарат должен обеспечивать основную задачу дисциплины - поиск возрастных особенностей психики и определение движущих сил развития. Поэтому не удивительно, что предпочтение отдается тем приемам исследования, которые были бы адекватными в изучении временных изменений психических функций и процессов. Подбор методов исследования связан с особенностями психологических фактов.

Понимание психики как результата культурно-исторического развития, принятое в отечественной психологии, привело к разработке Л.С. Выготским экспериментально-генетического метода, позволяющего воспроизвести главные моменты становления высших психических функций. Для реализации метода им были предложены варианты методики «Двойной стимуляции». Так, изучая опосредствованное запоминание, Л.С. Выготский на первом этапе эксперимента предлагал детям ряд картинок (стимулы-объекты), на предъявление каждой из которых они должны реагировать нажатием на соответствующий ключ. На первом этапе дети, наивно принявшие инструкцию, часто ошибаются. На втором этапе эксперимента детям предлагаются дополнительные картинки (стимулы-средства), которые связаны по смыслу с объектами и наклеены на клавиши ключа, которые следует нажимать. На третьей стадии ребенок сам упорядочивает картинки, данные ему беспорядочно, и устанавливает связи, которые затем помогут ему воспроизвести нужное движение. Эта стадия называется стадией внешнего употребления знаков. Затем эта реакция переходит вовнутрь, а время ее осуществления сильно сокращается.

Другим вариантом экспериментально-генетического метода является известная методика Выготского-Сахарова, позволяющая изучать генезис понятий. По своему типу эти методики занимают промежуточное положение между экспериментом и моделированием.

Во-первых, они недоступны непосредственному наблюдению. Поэтому в их изучении могут использоваться методы, фиксирующие внешние проявления психических феноменов, сами же феномены при этом остаются скрытыми.

Во-вторых, психологические факты многозначны. Поэтому они должны быть изучены в контексте жизнедеятельности человека, для чего часто бывает необходимо сопоставлять отдельные события и улавливать контекст жизни человека. (Например, пятилетний мальчик, придя в детский сад, плачет. Это результат наблюдений. Однако более глубокое исследование при помощи беседы, интервью и других методов позволяет понять, плачет ли он оттого, что плохо себя чувствует в начале болезни, оттого, что поссорился с бабушкой, сестрой, оттого, что боится агрессии со стороны воспитательницы и детей, не хочет расставаться с мамой или просто от природы обладает дистимическим темпераментом, при котором настроение всегда несколько понижено.)

В-третьих, психология судит о психологических явлениях по их внешним проявлениям - действиям, речи, выразительным движениям, в дальнейшем подвергая наблюдения интерпретации.

Все эти особенности психологических фактов ставят особые требования к валидности, надежности и репрезентативности методов психологии развития. Валидность (соответствие целей, методов и результатов исследования) представляет собой большую проблему в силу специфики объекта науки, который не всегда может быть изучен точно. Например, Д.Б. Эльконин анализируя опыты В.И. Ленина, обратил внимание на то, что дети младшего возраста легче решали задачу, чем более взрослые, потому что последние считали верное решение слишком простым и стремились обнаружить более сложные решения, соответствующие их уровню сообразительности и ловкости, т.е. в этом случае нарушалась очевидная валидность.

Большие проблемы валидности возникают в случае исследования младенцев из-за отсутствия у них способности говорить. Так, например, Т. Бауэр, анализируя эксперименты по изучению восприятия пространства у младенцев, справедливо отметил тот факт, что одним из признаков наличия у младенцев способности распознавать приближение предмета считается реакция моргания. Однако «нет никаких доказательств, что взрослые закрывают глаза, когда видят приближающийся предмет, кроме разве что тех случаев, когда они теряют всякую надежду на спасение». Так что выделенный индикатор не совсем адекватен. Вообще при работе с неговорящими испытуемыми возникает множество методических проблем. Так, при исследовании восприятия младенцев нередко используют метод привыкания (предъявляют несколько раз один и тот же стимул, а затем — новый) или метод зрительного предпочтения (предъявляют два стимула одновременно и фиксируют продолжительность фиксации), но единственный индикатор воспринимаемой ребенком новизны стимула - это увеличение времени реакции, что само по себе не вполне убедительно. Еще один индикатор реакции «удивления» у младенцев - это прекращение сосать молоко из бутылочки при появлении стимула; однако очевидно, что эта реакция может иметь и другой психологический смысл.

Стремление сделать исследование более валидным приводит нередко к потере другого важного качества — репрезентативности (возможности обобщать результаты, перенося их на другие популяции и ситуации). Например, можно движущийся предмет отгородить от лица младенца пластиковой пластинкой, но ведь в реальности приближение предмета обычно заявляет о себе комплексом изменений. Репрезентативность в исследованиях по психологии развития страдает еще и потому, что невозможно освободиться от культурно-исторического контекста, в котором протекает жизнь человека, его взросление и старение: иными словами, результаты не обладают кросскультурной устойчивостью. И, конечно, репрезентативность практически отсутствует во всех вариантах применения метода отдельных случаев (дневникового, самонаблюдения, автобиографического). Наконец, в психологии развития в силу самой специфики предмета трудно получить надежные данные (надежность - это устойчивость результатов во



времени). Точный контроль над переменной фона - задача практически нерешаемая.

Дети, над которыми изо дня в день в течение нескольких недель будут производиться опыты по распознаванию и называнию красок, не дадут картину естественного развития осознания красок и интереса к ним... В большинстве случаев, впрочем, явное отвращение ребенка или его пассивное сопротивление удержат наблюдателя от продолжения систематических длительных опытов. Итак, поиск максимально пригодных методов исследования психологии развития является очень актуальной проблемой.

На естественнонаучном этапе своего развития возрастная психология следовала в разработке методов следующим принципам:

1. Изучение психики должно быть объективным, - не проводить параллелей между душевной жизнью детей и взрослых (принцип объективности).

2. Нужно дать не только описание, но и объяснение происходящих явлений (принцип причинности).

3. Изучать психику следует в процессе ее целенаправленного формирования (только при активном воздействии и наблюдении результатов можно изучать механизмы явлений). На этом этапе предпочтение отдавалось количественным стандартизованным методам (эксперименту, стандартизованному наблюдению, тестам).

На гуманитарном этапе развития науки чаще стали применяться качественные методы, создающиеся под влиянием психологической герменевтики (науки о понимании), которые реализуют собой принцип контекстуальности изучаемого явления. Согласно этому принципу, каждый факт может быть адекватно понят не через устойчивое повторение переменных, при которых он появляется, а посредством открытия смысла ситуации, в которой он проявился — при каких обстоятельствах, в ответ на какие воздействия и т.д. При этом нет необходимости в том, чтобы данное событие повторялось (значимые жизненные события всегда единичны), а вместо понятий и значений нередко используются символы (аффективно заряженные знаки). На этом этапе большое внимание уделяется методу отдельного случая (case-method) и чаще используются качественные методы (пиктограммы, метод анализа продуктов деятельности человека — сказок, рисунков и так далее).

Методы возрастной психологии развивались под влиянием оппозиции понимания и объяснения. Понимание привело к появлению идиографического подхода, объяснение - к экспериментальным методам. Противопоставление гуманитарной и естественнонаучной парадигм отразилось и в предпочтении методического аппарата, которым пользуется исследователь, но в настоящее время это противостояние смягчается .

Поскольку особенности различных сфер психической жизни и деятельности на разных этапах онтогенеза требуют разработки особых, специальных методик, адекватных возрастной стадии и задачам исследования, то и перечень применяемых в психологии развития средств также отличается необыкновенным богатством. Для того чтобы упорядочить это многообразие,

можно попытаться сгруппировать методы по следующим дихотомиям. По виду используемого опыта выделяют методы интроспективные (основанные на данных субъективного опыта) и экстраспективные (опирающиеся на объективный результат, доступный измерению). По активности воздействия выделяют наблюдение и эксперимент. По историчности изучаемого явления выделяют продольные исследования, или лонгитюды (в которых на протяжении некоторого времени изучались одни и те же люди) и поперечные (возрастные) срезы, в которых исследование ведется на отдельных различных по возрасту группах людей.

«Поперечные» срезы использовались А. Гезеллом для получения норм психического развития детей. Важен возрастной интервал, выбираемый для проведения исследования: чем выше темп развития, тем меньше должны быть временные промежутки между отдельными «срезами», т.е. у маленьких детей их нужно проводить чаще. Метод подвергался острой критике со стороны отечественных психологов за отсутствие историчности. «Продольные» (лонгитюдные) исследования использовались Н.М. Щеловановым и Н.Л. Фигуриним при изучении ежедневного поведения детей. Иногда изучаются отдельные стороны поведения (например, развитие улыбки). Сюда же могут быть отнесены дневники, биографические методы, в которых содержатся результаты наблюдений детей с рождения до некоторого этапа. Недостатком метода является трудоемкость, большие временные затраты, достоинство заключается в раскрытии динамики развития. Наиболее продолжительное исследование проводилось в Германии известным геронтопсихологом Г. Томэ на протяжении шестидесяти лет и получило название «Боннского лонгитюда».

Возможно сочетание продольных и поперечных срезов: вначале проводятся поперечные исследования, а затем в поворотных пунктах - более подробное продольное исследование.

- По стабильности-изменению изучаемого явления различают констатирующие и формирующие методы (в которых конечное состояние изучаемого качества отличается от начального).

- По уровню обобщенности полученных закономерностей выделяют методы номотетические (ориентированные на общее, психологию объяснения) и идиографические (ориентированные на единичное, психографию, психологию понимания).

- По способу взаимодействия с полученными данными разделяют эксперимент (в котором используется объяснение) и герменевтику (в которой используется понимание и интерпретация).

- По способу обработки данных выделяют количественные и качественные методы.

Как правило, методы психологии развития разрабатывались в рамках определенного научного направления, впрочем, иногда покидая его границы. Поэтому существует много методик, отвечающих очень частным задачам. Нередко также, ввиду большой практической ориентированности возрастной психологии, метод, вначале предназначенный для исследования, позже начинал использоваться для психодиагностических целей.

Методы, используемые психологией развития, можно условно разделить на несколько групп: общенаучные, психогенетические, психофизиологические, исторические и собственно психологические.

## 2. Общенаучные методы.

Общенаучные методы представляют собой модификацию применительно к психологической реальности тех методов, которые используются и во многих других науках.

Наблюдение - это целенаправленное систематическое изучение человека, по результатам которого дается экспертная оценка. Этот метод часто лежит в основе других приемов исследования (например, дневникового, автобиографического и пр.). Наблюдение нацелено в первую очередь на изучение спонтанных проявлений ребенка. Существует несколько видов наблюдения (табл. 1).

Таблица 1 Виды наблюдения в психологии

Название	Принцип
1. Опосредствованное Непосредственное (Косвенное Контактное)	По форме контакта
2. Полевое - Лабораторное (Естественное - Экспериментальное)	По условиям деятельности
3. Открытое — Скрытое (Инкогнито)	По характеру взаимодействия с объектом
4. Включенное — Невключенное	
5. Случайное — Целенаправленное	По цели
6. Сплошное — Выборочное	По упорядоченности
7. Произвольное — Структурированное	
8. Констатирующее — Оценивающее	По фиксации результатов

Преимущества метода заключаются в том, что 1) собираются факты естественного поведения человека, 2) человек воспринимается как целостная личность, 3) отражается контекст жизни субъекта. Недостатками являются 1) слитность наблюдаемого факта с попутными явлениями, 2) пассивность: невмешательство исследователя обрекает его на выжидательную позицию, 3) отсутствие возможности повторного наблюдения, 4) фиксация результатов в описательной форме.

Наблюдение можно сделать более научным, если сформулировать конкретную цель (определить, какие аспекты психической деятельности наблюдаются); обеспечить объективность посредством нескольких одновременных фиксаций, систематичность, стараясь избегать больших перерывов и маскировку, организовывая наблюдение так, чтобы человек о нем не знал, или используя технику фиксации наблюдаемых явлений. В возрастной психологии наблюдение часто оказывается основным методом исследования.

В психологии вариантом наблюдения является самонаблюдение (Интроспективные методы).

Эксперимент - метод целенаправленного манипулирования одной переменной и наблюдения за результатами ее изменения. В отличие от наблюдения, эксперимент изучает не спонтанные, а реактивные проявления человека. Особенность экспериментального метода в психологии состоит в невозможности прямого изучения явлений и неизбежности интерпретации фактов, в процессе чего возможны искажения, вызванные субъективным характером взаимодействующих реальностей. Т.е., что бы мы ни пытались измерить, мы неизбежно сталкиваемся с взаимодействием субъективных реальностей, проецируемых на результаты по крайней мере тремя людьми: самим испытуемым, экспериментатором-интерпретатором и создателем используемой методики (теста).

Преимущества экспериментального метода состоят в том, что 1) можно создавать условия, вызывающие изучаемый психический процесс; 2) возможно многократное повторение опыта, 3) возможно ведение простого протокола, 4) данные эксперимента более однотипны и однозначны по сравнению с наблюдением.

К недостаткам относятся 1) исчезновение естественности процесса, 2) отсутствие целостной картины личности человека, 3) необходимость специальной техники, 4) отрыв от естественного восприятия изучаемой реальности (экспериментатор больше ориентируется на показания стрелок приборов, тестов и т.д.).

Существует несколько видов эксперимента. Лабораторный, как правило, проводится в специальных условиях, и испытуемый осведомлен о своем участии. Лабораторные опыты чаще касаются физиологических или нейропсихологических переменных. Естественный эксперимент, введенный в научный обиход А.Ф. Лазурским, максимально приближен к условиям обычной деятельности человека, который может и не знать о факте своего участия в опыте. Например, З.М. Истомина, изучая объем кратковременной памяти дошкольников, получала существенно различные результаты в случае прямой инструкции (вспомнить слова, которые были названы), и в условиях игровой деятельности («купить в магазине» различные овощи).

Камерный эксперимент занимает промежуточное положение между лабораторным и естественным<sup>13</sup>.

Формирующий эксперимент подразумевает не только констатацию некоторого положения дел, но и его изменение (например, удостоверившись, что высокая тревожность связана с низкой успеваемостью школьников, для них проводят тренинг уверенности в себе, который может быть отнесен к формирующим экспериментам). Вариантом формирующего является психолого-педагогический эксперимент, направленный чаще всего на апробацию метода обучения (после этой апробации метод начинает называться программой).

Эксперимент может проводиться индивидуально или в группе, краткосрочно или длительно.

Моделирование - воссоздание психологической реальности различного содержания (ситуации, состояния, роли, настроения). Примером

психологического моделирования может быть индуцирование настроения: изменение фона настроения испытуемого посредством рассказывания ему эмоционально окрашенных историй, пробуждения воспоминаний и пр.

Другим примером моделирования в психологии является применение дилемм (незавершенных историй), в которых испытуемый предположительно идентифицируется с героем рассказа, с последующим обсуждением сюжета. Так, в одной из историй, используемых в исследованиях великим швейцарским психологом Ж. Пиаже, один из персонажей, маленький Жан, нечаянно разбил поднос, на котором стояло десять чашек. А другой мальчик, Анри, вопреки запрету взрослых полез в буфет и тоже разбил чашку. Вопрос состоит в том, кого нужно сильнее наказать: Жана, который разбил десять чашек, или Анри, который разбил только одну, но зато нарушил запрет взрослых?

Методы изучения высшей нервной деятельности детей.

Для изучения индивидуальных и возрастных особенностей нередко используются психофизиологические и нейропсихологические методы. Среди них можно выделить несколько приемов, зарекомендовавших себя как наиболее авторитетные (однако редко применяющихся психологами общего профиля).

Условный рефлекс, основанный на глотательных движениях (аналог слюнного рефлекса у собак), был использован учеником И.П. Павлова Н.И. Красногорским для изучения детей первого и второго года жизни (поскольку традиционная техника регистрации слюноотделения требовала выведения наружу протока слюнной железы).

А.Г. Иванов-Смоленский в качестве индикатора условных рефлексов использовал хватательное движение руки младенца (в ответ на условный раздражитель ребенку предлагалась скользящая по баллону конфета). Им же была предложена методика исследования двигательных условных рефлексов на ориентировочном подкреплении (правильное нажатие на баллон сопровождалось появлением картинки) и методика, основанная на подкреплении словом (в ответ на условный раздражитель испытуемый нажимает на баллон при команде «нажми!», а затем — только на условный раздражитель, без словесного подкрепления командой).

Для младенцев и детей раннего возраста являются адекватными методика исследования сосательных пищевых рефлексов и методика оборонительных защитных движений глаза, использующиеся Н.Л. Фигуриним и М.П. Денисовой.

О.П. Капустник использовала также замену непосредственного раздражителя его словесным обозначением, что имеет большое значение для изучения взаимоотношений первой и второй сигнальной систем.

Психогенетические методы.

Эта группа методов направлена на выделение факторов среды и наследственности в индивидуальных вариациях психологических качеств.

Генеалогический метод — метод исследования семей, родословных, который использовался Ф. Гальтоном при написании книги «Наследственный гений». Посылкой для использования метода служит следующее положение:

если некоторый признак является наследственным и кодируется в генах, то, чем ближе родство, тем выше сходство между людьми по этому признаку. Поэтому в генеалогическом методе обязательно используется информация о родственниках первой степени родства, образующих нуклеарную семью (это пары родитель—потомок и сиблинг—сиблинг). Только они имеют в среднем 50% общих генов. По мере уменьшения степени родства в (предположительно) наследуемых качествах должно проявляться меньше сходства.

Существуют определенные правила составления генеалогических древ, символы и обозначения. Человек, ради которого составляется древо, называется пробандом (нем. *der Proband* — испытуемый). Члены родословной располагаются по строкам, соответствующим поколениям, от ранних к более поздним; дети также располагаются внутри одной строки по порядку рождения.

Для задач психодиагностических и психотерапевтических иногда используют вариант генеалогического метода, называемый генограммой, в котором, наряду с отношениями родства, фиксируют отношения психологической близости (тесные - отдаленные), конфликтности, а также семейные сценарные установки.

Генограмма составляется по крайней мере для семьи в пределах трех поколений и позволяет уточнить психологический контекст жизни человека (в этом случае можно говорить уже и о социальной наследуемости).

Метод приемных детей состоит в том, чтобы включить в исследование детей, максимально рано отданных на воспитание биологически чужим родителям-воспитателям, приемных и биологических родителей. Поскольку с биологическими родителями дети имеют 50% общих генов, но не имеют общих условий жизни, а с приемными, напротив, не имеют общих генов, но разделяют средовые характеристики жизни, то возможно разведение качеств, обусловленных наследственностью или средой. Интересующий признак изучается попарно (ребенок - биологический родитель, ребенок - приемный родитель). Мера сходств указывает на природу качества.

Несмотря на многочисленные критические замечания по поводу операциональной валидности метода, в настоящее время он признан наиболее чистым в психогенетике.

Близнецовый метод использовался Э. Торндайком, Р. Заззо, результаты его применения изложены в работах Д.Б. Эльконина. Среди близнецов выделяют монозиготных (развившихся из одной яйцеклетки и потому обладающих идентичными генным набором) и дизиготных (по своему генному набору аналогичных обычным братьям и сестрам, с той только разницей, что родились одновременно).

1. Метод контрольных близнецов состоит в сравнении внутрипарно монозиготных и дизиготных близнецов

2. Метод близнецовой пары заключается в изучении распределения ролей и функций внутри близнецовой пары, нередко образующей замкнутую социально-психологическую систему, включающую каждого из близнецов в качестве подсистемы, в силу чего близнецы образуют так называемую «совокупную личность».

3.Метод контрольного близнеца состоит в том, что на одного из близнецов оказывают формирующее воздействие, а на другого — нет, и фиксируют время появления навыка. Если в конечном счете навык проявляется одновременно, это может быть отнесено за счет фактора созревания. Подобные эксперименты в области приучения годовалых детей к горшку и выработки навыка хождения по лестнице описаны Т. Бауэром.

4.Метод разлученных монозиготных близнецов используется в условиях социальных катаклизмов, когда в силу обстоятельств близнецы оказываются в существенно разных средовых условиях. Сходство качеств связывается с фактором наследственности, различие — с фактором среды.

Исторические методы (методы анализа документов).

Исторические методы, представляющие собой вариант метода отдельного случая, предназначены для изучения жизненного пути человека, особенностей среды и наследственности, которые послужили импульсами для его духовного становления. Как правило, эти методы выбирают своим объектом исторического индивида — человека, деятельность которого привела к появлению результата, обладающего культурной ценностью. Однако исторический метод может быть применен и для подробного изучения вполне ординарных людей. К этой группе относят биографические, дневниковые, автобиографические методы, их общей чертой является использование первоисточников или биографий. Биографический метод - использование личной биографии выдающегося человека на протяжении длительного периода времени для составления его психологического портрета. В случае использования данных биографа трудность состоит в интерпретации точки зрения самого биографа, который нередко вместо фактов предоставляет выводы. Если психолог заинтересовался душевным устройством выдающегося человека, он может составить его жизнеописание и раньше официального биографа, сосредоточиваясь на психологических характеристиках; в этом случае он проводит «психографию». Вариантом биографического является также патографический метод, введенный П. Мебиусом (описание болезней выдающихся людей). В отечественной науке патографический метод использовался известным генетиком В.П. Эфроимсоном для изучения предпосылок гениальности.

Дневниковый метод — вариант биографического метода, обычно посвящен изучению жизни ординарного человека, содержит описание его развития и поведения, произведенное в течение длительного времени экспертом (родителями, воспитателем, коллегой). Дневниковый метод основан на наблюдении (в сущности, представляет собой протокол наблюдений). Этот метод признан в психологии развития весьма авторитетным — многие известные психологи прошлого, например, Ж. Пиаже, В. Штерн, Д.Б. Эльконин, Н.А. Менчинская, создали свои теории, основываясь почти исключительно на наблюдениях за собственными детьми и внуками.

Для того чтобы дневниковый метод сделать более валидным, необходимо, устанавливая контроль за побочными переменными, соблюдать технику ведения дневника: поддерживать неведение объекта наблюдения, фиксировать

результат наблюдения возможно скорее после того как оно было осуществлено, разделять факты и толкования, описывать сопутствующие обстоятельства.

Автобиография — это жизнеописание, основанное на непосредственных впечатлениях и ретроспективном опыте. Научная ценность применения данного метода ограничена: процессы личностной динамики (психологические защиты) могут приводить к существенным искажениям в изложении фактов. Новейшие методы фиксации фактов биографии связаны с возможностями видеозаписи, что делает результаты более достоверными.

Наследуемость признака распознается по наличию корреляции между показателями биологических родителей и детей, а не по сходству абсолютного значения показателей. Предположим, что в результате исследований обнаружилось сходство между характеристиками темперамента биологических родителей и их отданных на усыновление детей. Скорее всего, в приемных семьях дети будут испытывать влияние общих и различающихся средовых условий, в результате чего по абсолютным показателям они станут также похожими и на приемных родителей. Однако корреляции отмечаться не будут.

Собственно психологические методы.

Интроепективные методы (самонаблюдение и самооценка) открывают объект изучения непосредственно, что и представляет их основное достоинство. В современной науке они используются чаще всего на предварительном этапе исследований.

1. Самонаблюдение служит констатации актуального признака — феномена, имеющегося в данный момент у осуществляющей интроепекцию личности. К недостаткам метода относится факт разрушения значительной части психических феноменов (например, аффектов) в процессе интроепекции, быстрое вытеснение феноменов в мир бессознательного и, как следствие, низкая надежность получаемых данных. Поэтому, отмечал В. Штерн, в интроепекции нельзя принимать отрицательное экзистенциальное решение (утверждать, что не было образа или переживания, так как они могли редуцироваться при самовоспоминании. Источниками искажений являются речь (которая отстает от психического феномена), тенденция к логической связанности (в то время как психические феномены часто фрагментарны) и внушение, осуществляющееся через ожидания. Таким образом, интроепекция дает более или менее надежные данные о познаваемых элементах психики у специально обученных испытуемых. Интроепекция не может применяться при исследовании маленьких детей.

2. Самооценка, в отличие от самонаблюдения, отражает не только актуальные феномены, но и более стабильные психические качества. К недостаткам метода относятся поверхностность суждений (за внешне схожими симптомами могут скрываться разные свойства), ценностность большинства изучаемых свойств (в результате чего может наблюдаться стремление их преуменьшить или усилить), присутствие психического стыда (т.е. противодействия тому, чтобы раскрывать перед собой и другими сущностные свойства индивидуальности).



Сделать самооценку более достоверным методом могут соблюдение анонимности и контроль за способностью испытуемого к самооценке.

Социально-психологические методы (ранее называвшиеся коллективными методами исследования) включают опросы и социометрию. Опросы опираются на данные самоотчета респондентов, а не на объективно регистрируемые факты. Разновидностями опросов являются беседа, интервью, анкетирование.

Беседа — метод получения новой информации посредством свободного общения с человеком. В беседе роли распределяются симметрично. Беседа часто применяется в педагогической практике.

Интервью — особая форма беседы, при которой один из партнеров является лидером, а другой — ведомым, и вопросы задаются односторонне. Вариантом является стандартизированное интервью, содержащее строго определенный набор вопросов, которые должны быть заданы, но, впрочем, могут быть разбавлены другими, имеющими цель маскировки. Вариант интервью — учебный экзамен.

Анкетирование — получение информации на основании ответов на специально подготовленные вопросы. Анкеты различаются по а) содержанию вопросов, б) их форме — открытые и закрытые, в) формулировке вопросов, г) количеству и порядку следования вопросов.

Анкетирование бывает устным и письменным, индивидуальным и групповым. В работе с детьми анкетный метод применяют обычно начиная с возраста десяти лет, а до тех пор ответы могут фиксироваться интервьюером.

Социометрия изучает положение (статус) человека в группе и может использоваться в качестве экспертной оценки по признакам, выделяемым в качестве социометрического критерия (например, по социометрическому индексу можно судить о том, насколько человека считают альтруистичным, дружелюбным, ответственным и т.д. его коллеги по группе). Вариантом социометрии в дошкольном возрасте является известная методика «Два домика». Социометрия часто используется в изучении подростковых групп и их динамики.

Анализ продуктов деятельности (творчества) - опосредствованное изучение психологической реальности через распредмечивание (восстановление деятельности по ее результату). Этот метод очень часто используется в психологии развития в различных формах и вариантах в зависимости от того, какого рода продуктивная деятельность сформирована у субъекта. В психолого-педагогическом исследовании метод принимает форму различных видов контроля знаний (сочинения, диктанты, контрольные работы), которые позволяют воспроизвести динамику учебной деятельности человека. В практической психологии успешно используется работа с графической или сказочной продукцией человека, а также как вспомогательный метод в моделировании (жизненного пространства, семейных отношений, внутриличностного конфликта и т.д.). Вариантами являются методики «Рисунок человека», «Рисунок семьи», «Звезды и волны». Для применения сказкотерапевтических приемов можно использовать систему сказочных зачинов, предложенных Б. Шелби.

Тестирование — краткое, стандартизованное испытание, предназначенное для установления межиндивидуальных, внутрииндивидуальных или межгрупповых различий. Тестирование чаще используют в психодиагностике, чем в научном исследовании (для установления интеллектуальных способностей человека или его профессиональных склонностей). Использование тестов должно отвечать требованиям Декларации о правах человека и Конвенции о правах ребенка.

В зависимости от изучаемой реальности тесты можно условно объединить в следующие группы (классификация имеет эмпирический характер, классы пересекаются):

1. Тесты способностей; 2. Тесты умений и навыков; 3. Тесты восприятия; 4. Мнения (интересы, социальные установки); 5. Эстетические тесты; 6. Проективные тесты; 7. Ситуационные тесты (выполнение заданий в разных условиях); 8. Игровые тесты.

Существуют стандартизованные критериально-ориентированные батареи тестов, разработанные для решения конкретных практических задач (например, для диагностики психологической готовности к школе, школьных умений и навыков, нейропсихологических особенностей детей).

Тесты очень экономичны, однако мало надежны и легко поддаются фальсификации (особенно в компьютеризованной форме, где число случайных ответов достигает иногда 30%)

Итак, методы психологии развития служат задаче изучения генезиса психических проявлений и их источников, они отличаются большим разнообразием в контексте изучаемой возрастной стадии и конкретно-психологической проблемы.

#### **Лекция 4. Проблема оценки и прогнозирования развития.**

1. Концепции развития. Термин "развитие" указывает на изменения, которые со временем происходят в строении тела, психике и поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды. Развитие происходит в трех областях: физической, когнитивной и психосоциальной. К физической области относятся такие физические характеристики, как размеры и форма тела и органов, изменения структуры мозга, сенсорные возможности и моторные (или двигательные) навыки. Когнитивная область включает психические процессы, имеющие отношение к мышлению и решению проблем. Охватывает изменения, происходящие в восприятии, памяти, рассуждении, творческом воображении и речи. Психосоциальная область охватывает развитие личности и межличностных отношений. Эти две сферы развития взаимосвязаны и охватывают, с одной стороны, изменения Я-концепции, эмоций и чувств, а с другой - формирование социальных навыков и моделей поведения. Одной из влиятельных на сегодняшний день моделью человеческого развития стала (модель, предложенная американским психологом Ури Бронфенбреннером. Согласно его модели экологических систем, развитие человека - это

динамический, идущий в двух направлениях процесс, включающий в качестве взаимодействующих элементов непосредственное окружение индивидуума, социальную среду, а также ценности, законы и традиции той культуры, в которой индивидуум живет. Развитие взрослого человека можно описать в контексте трех самостоятельных систем, которые соотносятся с различными аспектами его Я. Они включают развитие личного Я, Я как члена семьи (взрослый ребенок, супруг (а) или родитель) и Я как работника. Эти системы взаимосвязаны. Например, исследования показали, что чем больше удовлетворение приносит отцу трудовая деятельность, тем выше его самоуважение и тем вероятнее, что ему будет свойственен принимающий, любящий и поощряющий стиль родительского поведения. Личностный рост - понятие широкое, охватывает все многообразие жизни человека на протяжении всех отпущенных ему лет, начиная от рождения и кончая смертью. Н. Р. Битянова предлагает рассмотрение роста личности через явление саморазвития как непрерывного процесса, в рамках которого человек приобретает способность управлять текущими событиями, формировать хорошие и открытые отношения с другими людьми, мужественно и последовательно защищать свои взгляды, воспринимать жизнь во всей своей красе. Можно выделить отличительные черты развитой личности, которая берет на себя ответственность за свои действия: -удовлетворяет свои нужды без ущерба для других людей; -достигает значительного успеха в деятельности, так как она служит для них объектом самовыражения; - демонстрирует энергию и жизнестойкость в своей повседневной жизни; - открыта профессиональным переменам и новому жизненному опыту. Саморазвитие - это творческое отношение индивида к самому себе, создание им самого себя в процессе активного воздействия на внешний и свой внутренний мир с целью их преобразования. С точки зрения Н.Р. Битяновой существует три основных элемента техники самореализации: первый включает приемы организационно-управленческого характера, второй - направлен на интеллектуальное развитие, третий - на саморегуляцию психических состояний.

## 2. Теории развития личности.

### 2.1. Эпигенетическая концепция развития Э. Эриксона.

Свою концепцию психологического развития личности Э. Эриксон рассматривает как вариант эпигенетического учения о развитии. Центральным для теории развития Э. Эриксона является положение о том, что человек в течение жизни проходит несколько универсальных для всего человечества стадий. Процесс развертывания этих стадий регулируется в соответствии с эпигенетическим принципом созревания. Эти стадии являются результатом эпигенетически развертывающегося "плана личности", который наследуется генетически. Эпигенетическая концепция развития Э. Эриксона базируется на следующих положениях: 1) каждая стадия жизненного цикла наступает в определенное для нее время ("критический период"); 2) полноценно функционирующая личность формируется только путем прохождения в своем развитии последовательно всех стадий; 3) каждая психосоциальная стадия сопровождается кризисом - поворотным моментом в жизни индивидуума, который возникает как следствие достижения определенного уровня психологической зрелости и социальных

требований, предъявляемых к индивиду на этой стадии; 4) каждая из восьми стадий характеризуется ("фазо-специфической") эволюционной задачей - проблемой в социальном развитии, которая предъявляется индивидууму, но не обязательно находит свое разрешение. Характерные модели поведения обусловлены тем, каким образом разрешается каждая из этих задач или как преодолевается кризис. Э. Эриксон особо подчеркивает, что кризис означает "не угрозу катастрофы, а поворотный пункт, и тем самым онтогенетический источник как силы, так и недостаточной адаптации". Задача состоит в том, чтобы человек адекватно разрешал каждый кризис, и тогда у него будет возможность подойти к следующей стадии более адаптивной и зрелой личностью. Этапы развития личности по Э. Эриксону:

Стадия	Возраст, лет	Психосоциальный кризис	Сильная сторона	Орально-сенсорная	0-1	Базальное доверие-базальное недоверие	Надежда	Мышечно-анальная	1-3	Автономия	стыд и сомнение	Сила воли	Локомоторно-генитальная	3-6	Инициативность-вина	Цель	Латентная	6-12	Трудолюбие-неполноценность	Компетентность	Подростковая	12-19	Эго-идентичность-ролевое смещение	Верность	Ранняя зрелость	20 – 25	Интимность - изоляция	Любовь	Средняя зрелость	26-64	Продуктивность - застой	Забота	Поздняя зрелость	65 и выше	Эго-интеграция - отчаяние	Мудрость
--------	--------------	------------------------	-----------------	-------------------	-----	---------------------------------------	---------	------------------	-----	-----------	-----------------	-----------	-------------------------	-----	---------------------	------	-----------	------	----------------------------	----------------	--------------	-------	-----------------------------------	----------	-----------------	---------	-----------------------	--------	------------------	-------	-------------------------	--------	------------------	-----------	---------------------------	----------

Зрелость личности Э. Эриксон понимает как ее идентичность. Это очень обобщенное понятие, которое включает в себя проявление психического здоровья человека, принимаемый им образ самого себя и соответствующую окружающему миру форму поведения. Идентичность связана с чувством личной тождественности и исторической непрерывности. Идентичность придает психической жизни ее целостность как форму, которая будет сохранять и направлять все динамические изменения, вызываемые условиями, которые всегда конкретны и исторически обусловлены. В определении идентичности, данном Э. Эриксонем, можно выделить три элемента: 1) молодые люди должны постоянно воспринимать себя "внутренне тождественными самим себе". В этом случае у индивидуума должен сформироваться образ самого себя, сложившийся в прошлом и смыкающийся с будущим; 2) значимые другие люди также должны видеть "тождественность и целостность" в индивидууме, то есть юным нужна уверенность в том, что выработанная ими внутренняя целостность будет принята другими людьми, значимыми для них; 3) молодые люди должны быть уверенными, что внутренние и внешние планы этой целостности согласуются между собой. Их восприятие себя должно подтверждаться опытом межличностного общения посредством обратной связи. Неспособность юных достичь личной идентичности приводит к тому, что Э. Эриксон назвал кризисом идентичности. Кризис идентичности или ролевое смещение характеризуется неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование. Э. Эриксон подчеркивает, что жизнь - это постоянные изменения. Благополучное разрешение проблем на одной жизненной стадии не дает гарантии, что они не появятся вновь на следующих стадиях или что не будет найдено новое решение старых проблем. Эго-идентичность - это борьба "на всю жизнь". В отечественной психологии дается следующее определение кризисы возрастные - особые, относительно

непродолжительные во времени (до года) периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями [9, С. 180]. В детском возрасте обычно выделяют "кризис первого года жизни", "кризис трех лет", "кризис 6-7 лет" и "подростковый кризис (10-11 лет)". Для периодов кризисов в детстве характерны процессы перехода к новому типу взаимоотношений детей со взрослыми, при котором учитываются новые, возросшие возможности ребенка, изменение "социальной ситуации развития", смена деятельности, перестройка всей структуры сознания ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Процессы перехода детей на новую возрастную ступень связаны с разрешением нередко весьма острых противоречий между сложившимися у них ранее формами взаимоотношений с окружающими людьми, с одной стороны, и своими возросшими физическими и психологическими возможностями и притязаниями, с другой. Негативизм, упрямство, капризность, состояние повышенной конфликтности и другие негативные поведенческие проявления обостряются в случае игнорирования взрослыми новых потребностей ребенка в сфере общения и деятельности и, напротив, смягчаются при правильном воспитании. Значительно менее изучены возрастные кризисы зрелых периодов жизни и старости. Известно, что такие поворотные пункты возникают заметно реже, чем в детстве, и протекают, как правило, более скрытно, без выраженных изменений в поведении. Происходящие в это время процессы перестройки смысловых структур сознания и переориентации на новые жизненные задачи, ведущие к смене характера деятельности и взаимоотношений, оказывают глубокое влияние на дальнейший ход развития личности.

2.2. Гипотетическое построение периодизации развития зрелой личности в ходе жизни ( В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева). Авторы периодизации исходят из того, что для периодизации развития зрелой личности нужны не новые образования, а переиерархизация и более детальное рассмотрение старых. По мере становления личности, по мере того, как индивид из "объекта" формирования превращается в сознательное саморегулируемое существо, то есть становится зрелой личностью, значимость критериев периодизации оборачивается, и на первый план выступают личностные новообразования. Иерархия критериев в детском возрасте имеет следующий вид: 1) социальная ситуация развития; 2) ведущая деятельность; 3) личностные новообразования. Иерархия критериев в зрелом возрасте имеет следующий вид: 1) личностные новообразования; 2) ведущая деятельность; 3) социальная ситуация развития. Таким образом, то, что раньше было определяемым (личность ребенка), становится определяющим (личность взрослого). Авторы периодизации выделили три переломных возраста (около 30, около 40 и около 50 лет) и связали их с переходами между эпохами: молодостью, расцветом и зрелостью. Динамика стабильных и переходных периодов зрелой личности не настолько отчетлива, как в детстве, поэтому вопрос о времени наступления и длительности того или иного периода очень сложен. Зрелая личность - это самовоспитывающаяся система, осуществляющая переход от объекта воспитания к субъекту воспитания, осознающая себя целостностью, включенной в систему общества, в систему

деятельности. Зрелость начинается с этапа юности. I. Юность (18-23 года) можно охарактеризовать следующими особенностями: 1) социальную ситуацию развития можно назвать порогом взрослой жизни. Именно с этого возраста начинается развитие личности как настоящее саморазвитие, как сознательное самосовершенствование; 2) это возраст реализации потребности в самореализации, но не в таком обобщенном виде, как у подростков. Эпоха юности делится на два периода: На первом этапе происходит преимущественное личностное самоопределение через установление дружеских связей, поиск "alter ego", слияние своего "я" с "ты" в межличностном общении. На втором этапе ведущей деятельностью является конкретное профессиональное самоопределение: выбор специальности, места работы. Основным смыслом этого периода - самоопределение, поиск своего места в жизни.

II. Молодость (24 - 30 лет). Первый этап - "время путешествий", поиска себя, выработки индивидуальности, окончательного осознания себя как взрослого человека со всеми правами и обязанностями, переход от "кочевого" образа жизни к "оседлости" (женитьбе), то есть ко второму периоду. Ведущая деятельность - профессиональная. Профессиональная деятельность ставит перед личностью задачу специализации в избранной профессии, приобретения мастерства. В более сложных ситуациях человек решает профессию, вуз. Переход к расцвету (около 30 лет) характеризуется у ряда авторов как сильнейший нормативный кризис). На этом этапе представления о жизни, сложившиеся между 20 - 30 годами, оказываются не совсем верными, жизнь перестает казаться легкой и понятной, иногда рушатся основы образа жизни, перестраивается вся личность. Социологические данные свидетельствуют, что если молодой человек не найдет в достаточно ограниченный период времени супруга, то позже это сделать будет намного труднее (повышается требовательность к другому, появляется привычка к одиночеству и т. п.).

III. Расцвет (31 - 40 лет). Это этап середины жизни, "золотой возраст", период огромной работоспособности и отдачи, как бы возврат отрочества. Это период высокопродуктивного творчества. К 30-35 годам личность приобретает богатый жизненный опыт, становится полноценным специалистом, семьянином. В это время появляется потребность передавать то лучшее, что накоплено, потому что обучая другого, сам лучше постигаешь смысл своей жизни. В плане профессиональной деятельности человек впервые задумывается над вопросом: "Что останется людям?"

Переход к зрелости (около 40 лет) характеризуется как кризис "середины жизни", появляются мысли, что жизнь проходит зря, осознается утрата молодости.

IV. Зрелость (40-50 лет). Эпоха зрелости - вершина жизненного пути личности. Человек достигает к этому времени вершин профессионального мастерства, определенного положения в обществе; накапливается профессиональный опыт и опыт общения, появляется потребность передать опыт, которая реализуется в "сотворении ученика". Во втором периоде зрелости коллективное творчество приобретает статус ведущей деятельности, возникает вопрос смысла жизни в форме подведения итогов прожитых лет.

Переход к старости (50-55 лет) характеризуется нормативным кризисом, который связан с поворотами социальной ситуации развития и

возрастными перестройками организма. V. Старость: пожилой возраст (55-75 лет), старческий (75-90 лет), долгожительство (свыше 90 лет). Ведущей потребностью этого периода является потребность передать другим накопленный жизненный опыт, которая реализуется в деятельности и общении. Ведущей деятельностью является деятельность по самообслуживанию. Гипотетическая модель периодизации развития зрелой личности В.Ф. Моргуна и Н.Ю. Ткачевой ставит ряд теоретических проблем, требующих дальнейшего разрешения.

2.3. Теория когнитивного развития личности Жана Пиаже. Подход, предложенный Жаном Пиаже, значительно отличается от теории развития личности З. Фрейда и Э. Эриксона. Жан Пиаже исследовал когнитивное развитие, или процесс обучения мышлению. Согласно его теории, на каждой стадии когнитивного развития формируются новые навыки, определяющие пределы того, чему на данной стадии можно научить человека. Дети проходят эти стадии в определенной последовательности, хотя необязательно с одинаковой скоростью и результатами. Первый период, от рождения до двух лет, называется сенсомоторной стадией. В это время у детей формируется способность надолго сохранять в памяти образы предметов окружающего мира. До этой стадии им, по всей вероятности, кажется, что предмет перестает существовать, когда они на него не смотрят. Существование данной стадии может подтвердить любая проходящая няня, которая знает, как пронзительно кричат младенцы, видя, что родители уходят, а через полгода, прощаясь с родителями, они весело машут им ручкой. Второй период, от двух до семи лет, называется предоперациональной стадией. В это время дети учатся различать символы и их значения. В начале данной стадии дети расстраиваются, если кто-то разрушает построенный ими замок из песка, символизирующий их собственный дом. В конце этапа дети понимают разницу между символами и предметами, которые они обозначают. В возрасте от 7 до 11 лет дети учатся мысленно совершать действия, которые раньше они выполняли только руками. Пиаже называет этот период стадией конкретных операций. Например, если на данной стадии детям показывают ряд из шести палочек и просят взять такое же количество палочек из лежащего рядом комплекта, они могут выбрать их, не прикладывая каждую палочку из комплекта к палочке из ряда. Дети меньшего возраста, еще не научившиеся считать, чтобы получить нужное число, кладут палочку к палочке. В возрасте примерно от 12 до 15 лет дети вступают в последнюю стадию, называемую стадией формальных операций. На этом этапе подростки могут решать абстрактные математические и логические задачи, осмысливать нравственные проблемы, а также размышлять о будущем. Дальнейшее развитие мышления совершенствует умения и навыки, усвоенные на этой стадии.

2.4. Теория нравственного развития Лоренса Колберга. Фрейд считал, что Суперэго осуществляет нравственную функцию, поощряет и наказывает Эго за его поступки. Гарвардский психолог Лоренс Колберг (1963), придававший большое значение нравственному развитию детей, разработал еще один подход к проблеме, в котором чувствуется сильное влияние теории Ж. Пиаже. Л. Колберг выделил шесть стадий нравственного развития личности, которые сменяют одна другую в строгой последовательности аналогично

познавательным стадиям у Пиаже. Переход от одной стадии к другой происходит в результате совершенствования когнитивных навыков и способности к сопереживанию (эмпатии). В отличие от Ж. Пиаже Л. Колберг не связывает периоды нравственного развития личности с определенным возрастом. В то время как большинство людей достигают по крайней мере третьей стадии, некоторые на всю жизнь остаются нравственно незрелыми. Две первые стадии относятся к детям, которые еще не усвоили понятий о хорошем и плохом. Они стремятся избежать наказания (первая стадия) или заслужить поощрение (вторая стадия). На третьей стадии люди отчетливо осознают мнения других и стремятся действовать так, чтобы завоевать их одобрение. Хотя на данной стадии начинают формироваться собственные понятия о хорошем и плохом, люди в основном стремятся приспособляться к окружающим, чтобы заслужить социальное одобрение. На четвертой стадии люди осознают интересы общества и правила поведения в нем. Именно на этой стадии формируется нравственное сознание: человек, которому кассир дал слишком много сдачи, возвращает ее, потому что "это правильно". Как считает Л. Колберг, на последних двух стадиях люди способны совершать высоконравственные поступки независимо от общепринятых ценностей. На пятой стадии люди осмысливают возможные противоречия между различными нравственными убеждениями. На этой стадии они способны делать обобщения, представлять себе, что произойдет, если все будут поступать определенным образом. Так формируются собственные суждения личности о том, что такое "хорошо" и что такое "плохо". Например, нельзя обманывать налоговое управление, ведь если бы все так поступали, наша экономическая система развалилась бы. Но в некоторых случаях может быть оправдана "ложь во спасение", щадящая чувства другого человека. На шестой стадии у людей формируются собственное этическое чувство, универсальные и последовательные нравственные принципы. Такие люди лишены эгоцентризма; они предъявляют к себе такие же требования, как и к любому другому человеку. Наверное, Махатма Ганди, Иисус Христос, Мартин Лютер Кинг и были мыслителями, достигшими этой высшей стадии нравственного развития. Экспериментальные исследования выявили некоторые недостатки теории Л. Колберга. Поведение людей часто не вполне соответствует той или иной стадии: даже находясь на одной и той же стадии, они могут вести себя по-разному в сходных ситуациях. Кроме того, возникли вопросы относительно шестой стадии развития личности: правомерно ли считать, что несколько выдающихся деятелей в истории человечества достигли какого-то особого уровня развития своей личности? Быть может, дело скорее в том, что они явились на определенном историческом этапе, когда их идеи обрели особое значение. Однако, несмотря на критику, труд Л. Колберга обогатил наше понимание развития нравственности.

3. Индивидуальное развитие личности и ее жизненный путь. С.Л. Рубинштейн трактовал жизненный путь человека не только как движение его вперед, но и движение вверх, к высшим, более совершенным формам и лучшим проявлениям человеческой сущности, достижению личностного совершенства. Кроме того, С.Л. Рубинштейн, Б.Г.



Ананьев считают, что жизненный путь личности - это путь становления ее индивидуальности. Чтобы понять закономерности развития индивидуальности личности, необходимо увидеть личность еще в одной проекции - "личность как субъект деятельности" (А.Г. Асмолов). По его мнению при изучении проявлений личности как субъекта деятельности могут быть выделены два плана анализа: продуктивный и инструментальный. Под продуктивными проявлениями личности прежде всего имеются в виду те процессы активности личности, в которых личности приходится осуществлять выбор между различными мотивами, позициями и ролями, отыскивать, а иногда и создавать приемы и средства для овладения своим поведением, использовать различные защитные механизмы и средства для разрешения и перестройки приводящих к отклонению от нормативно заданной линии поведения ситуаций. К продуктивным проявлениям личности как субъекта деятельности также относятся те преобразования, те "личностные вклады" (В.А. Петровский), которые личность своими действиями вносит в смысловую сферу других людей и культуру. Продуктом первых проявлений личности как субъекта деятельности является прежде всего преобразование себя, а второго - преобразование других. К инструментальным проявлениям личности как субъекта деятельности относятся характер и способности. При этом характер понимается как фиксированная форма смыслового опыта, смысловых установок личности, актуализирующихся в присутствии данной личности индивидуальном стиле действия, посредством которого достигаются те или мотивы деятельности. Мотивы задают стратегию жизни личности, а характер - тактику поведения личности, действующей ради достижения своих мотивов. Способности определяют меру успешности и эффективности деятельности, а тем самым в конечном итоге и степень продуктивности проявлений личности как субъекта деятельности. При анализе развития индивидуальности личности различают функциональную динамику ее развития, наиболее явно проявляющуюся в проблемно-конфликтных ситуациях (например, стресс, фрустрация, конфликт, кризис), и изменения ее психологического возраста в ходе жизненного пути. При решении вопроса о движущих силах развития происходит переход от рассмотрения личности как объекта общественного развития к изучению мотивации развития и различных проявлений активности личности. Принцип стремления к равновесию как методологическая предпосылка изучения движущих сил развития личности роднит между собой различные направления, к которым относятся ортодоксальный и современный психоанализ, необихевиоризм и когнитивная психология (А. Адлер, К. Левин, Л. Фестингер). Лишь другим лицом принципа стремления к равновесию, а не его антиподом, является принцип стремления к напряжению как методологическая предпосылка изучения движущих сил развития личности в теориях, так или иначе связанных с персонологическим подходом к личности (А. Маслоу, Г. Олпорт). В советской психологии учение о движущих силах развития личности строится на следующих положениях: 1) о роли борьбы противоположностей как движущей силы развития личности (Л.И. Анцыферова, Б.В. Зейгарник); 2) о существовании источника саморазвития

деятельности в самом процессе движения деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Введение Д.Н. Узнадзе представления о функциональной тенденции как источнике саморазвития может служить теоретической основой для конкретных разработок проблемы движущих сил развития личности ребенка, проведенных Л.И. Божович и М.И. Лисиной. Психологический возраст личности. Представления о специфике "психологического возраста", идущие от Л.С. Выготского, во многом пересекаются со взглядами Б.Г. Ананьева, который неоднократно подчеркивал, что "психологический возраст" и зрелость выступают как параметры особого исторического времени, в котором и ведется летоисчисление жизненного пути личности. Наряду с поиском конкретно-исторических характеристик зрелости личности появляются исследования, в которых ставится вопрос о собственно психологических критериях зрелости личности. П.Я. Гальперин отмечает, что личностью может считаться лишь общественно ответственный субъект, т. е. в качестве критерия зрелости выделяется ответственность личности за свои поступки. В процессе жизненного пути развитие ответственности формируется в направлении от "объективной ответственности" к "субъективной ответственности". Б.С. Братусь считает, что одним из критериев зрелости личности является искусство разводить идеальные и реальные цели или осуществление личностью свободного личностного выбора. Три грани социализации личности. В основе преобразования социальных отношений между людьми в индивидуальные отношения личности лежит механизм интериоризации - экстериоризации, функционирующей в процессе совместной деятельности. В понятии "интериоризация" необходимо выделить три различные грани. Первая грань - это "индивидуализация". Раскрытие этой грани позволило Л.С. Выготскому отразить основной генетический закон культурного развития: от интерпсихического, социальной коллективной деятельности ребенка к индивидуальному, интрапсихическому, собственно психологическим формам его деятельности. Например, процесс превращения внешней социальной речи, речи-для-других, во внутреннюю речь - "речь-для-себя". Вторая грань понятия "интериоризация", отражающая переход от "МЫ" к "Я", лучше всего передается посредством термина "интимизация". При изучении этой грани разрабатываются проблемы самосознания личности (И.С. Кон, В.В. Столин и др.). Для иллюстрации этого аспекта интериоризации можно привести пример С.Л. Рубинштейна, который в простом факте названия двухлетними детьми себя в третьем лице (Петя, ваня, т. е. так, как зовут их другие люди), затем лишь в первом лице ("Я") видит начало осознания детьми своего "Я". Третья, наиболее изученная, грань понятия "интериоризация" - это интериоризация как производство внутреннего плана сознания (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина). А.Г. Асмолов приводит пример на основе изменений во внешней речи при переходе ее во внутреннюю. Во внутренней речи человек на осознаваемом и неосознаваемом уровне знает мотивы собеседника, так как в качестве собеседника выступает сам, его "Я". Отсюда и предельная индивидуализированность внутренней речи. Во внутренней речи нет

необходимости договаривать слова до конца, так как известно по самому намерению, что должно быть произнесено.

## **Тема 2. Жизненный цикл человека**

### **Лекция 5. Междисциплинарные и межотраслевые подходы к изучению возрастной изменчивости психики.**

Отличие возрастной и дифференциальной психологии от других отраслей психологии состоит в том, что ее научным объектом являются не сами психические явления, а их развитие или возрастная изменчивость. Следовательно, объект науки носит сложный, динамический характер, и для его изучения требуется системный подход.

Перечислим наиболее существенные проблемы, которыми занимается современная возрастная и дифференциальная психология. К их числу относятся научное обоснование возрастных норм различных психофизиологических функций как в молодом, так и в пожилом возрастах, определение эталонов зрелости индивида, личности; выявление актуальных и потенциальных возможностей человека в разные периоды его жизни; научное прогнозирование развития и понимание роли ранних периодов жизни для последующего развертывания психических «ресурсов» человека. Решение этих задач возможно лишь при значительных изменениях в понимании самого объекта возрастной и дифференциальной психологии, изучении всего жизненного цикла человека, включающего детские и юношеские годы, взрослость и период старения.

Необходимость интегрального подхода в возрастной и дифференциальной психологии, направленного на объединение отдельных фаз и периодов жизни, предполагает учет данных, получаемых в различных психологических науках, — в детской психологии, акмеологии, психогеронтологии, а также в других науках о человеке, рассматривающих возрастные аспекты и индивидуальные различия, проблемы генеза и возрастного развития (возрастной физиологии, медицине, педагогике и т. п.).

Специфика объекта возрастной и дифференциальной психологии состоит прежде всего в том, что на протяжении жизни в психологии человека происходят не только рост, но и разнообразные качественные преобразования. Еще И. М. Сеченов обратил внимание на чрезвычайную сложность процесса индивидуального развития человека. «Несомненно, — писал ученый в работе «Элементы мысли», — прогрессивный цикл превращений составляет умственное развитие индивидуального человека от рождения до зрелости, но для нас этот именно цикл и стоит под вопросом». Он же впервые в качестве объекта научных исследований стал рассматривать всю жизнь человека до глубокой старости, считая ее фундаментальной проблемой естествознания.

Системное рассмотрение всего жизненного цикла позволяет выявить общие закономерности индивидуального развития человека с момента его рождения и использовать эти закономерности для решения современных задач возрастной и дифференциальной психологии.

Б. Г. Ананьев выделил две главные характеристики возраста: метрическую и топологическую. Метрическое свойство возраста выражено в сумме прожитых лет, в общем времени жизни индивида к определенному моменту его существования. Средняя продолжительность жизни является одной из важных, имеющих социальный смысл, интегральных временных характеристик человека. Метрическая характеристика возраста показывает не только длительность протекания или формирования того или иного психического процесса или свойства, но и то, каким образом разворачивается этот процесс или свойство во времени, ускоренно или замедленно, равномерно или неравномерно и т. п. Другой характеристикой возраста является его топологическое свойство, выраженное в фазах, стадиях становления различных психологических функций, в периодизации психической организации в целом.

Б. Г. Ананьев рассматривал возраст человека как функцию биологического и исторического времени. «Как человек в целом, так и его временные характеристики, в том числе и возраст, есть взаимопроникновение природы и истории, биологического и социального. Поэтому возрастные изменения тех или иных свойств человека являются одновременно онтогенетическими и биографическими. Следует считать односторонними и устаревшими представления о возрастных особенностях человека как чисто биологических феноменах». В итоге психолог понимал возраст как сумму разнородных явлений роста, общесоматического, полового и нервно-психического созревания, зрелости или старения, конвергируемых со многими сложными явлениями общественно-экономического, культурного, идеологического и социально-психологического развития человека в конкретно-исторических условиях. При этом он считал, что возрастные изменения могут быть правильно поняты лишь в свете диалектической взаимосвязи органического и социального в психическом развитии человека. Возраст является одной из наиболее интегральных характеристик человека и относится не только к индивидуальным свойствам и функциям, но и к личности, субъекту разных видов деятельности. В то же время онтогенез и жизненный путь человека определяются принципиально разными условиями и факторами, и само понятие возраста имеет разный смысл в процессе развития индивидуальных и личностных свойств человека.

Несмотря на кажущуюся доступность, возрастная эволюция психики как объект науки имеет свою сложную специфику, характеризующуюся целым рядом черт.

Первая заключается в том, что возрастная изменчивость различных форм психики отличается разной интенсивностью в зависимости от этапов человеческой жизни и имеет различное значение в отдельные фазы жизни.

Следующая специфическая черта выражена в том, что возрастные особенности различных форм человеческой психики проявляются в единстве с их индивидуальной вариативностью на каждом этапе развития. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «реальный процесс психического развития человека всегда является конкретным индивидуальным процессом». Чем старше ребенок и сложнее психические процессы, тем большую роль играют

индивидуальные особенности, тем значительнее индивидуальные различия. Усиление индивидуальных различий на протяжении всего жизненного цикла отмечал и Б. Г. Ананьев. Он писал: «Уже в подростковом, а тем более в юношеском возрасте смена возрастных периодов во многом зависит не только от условий воспитания, но и от сложившихся индивидуальных и типологических особенностей формирования личности. Процессы роста, созревания и развития все более опосредуются накопленным жизненным опытом и образовавшимися типологическими и индивидуальными чертами. Это положение особенно характерно для всех периодов зрелости, возрастные различия между которыми как бы «перекрываются» типом индивидуального развития, характером практической деятельности».

Стадии индивидуального развития зависят от образа жизни человека, от реальных форм деятельности и их конкретного содержания. Своеобразие зрелости и процесса старения зависят от всего жизненного пути, от типа характера и меры активности человека в трудовой, профессиональной деятельности. Именно поэтому люди приходят к порогу гражданской и интеллектуальной зрелости многообразными путями.

Индивидуальные различия накладывают отпечаток на переход от зрелости к старости. Преждевременное старение одних и социальная и интеллектуальная активность, «молодость» других в период старения определяются образом жизни человека как личности и субъекта деятельности, мерой его социальной зрелости. В процессе развития человека усиливается роль индивидуальных различий и влияние индивидуальности на характер возрастной изменчивости психики.

Современное состояние научных знаний позволяет выделить различные аспекты рассмотрения возрастной динамики психики как объекта научного познания. К ним относятся биосоциальный, хронологический, структурно-динамический и каузальный аспекты. В системе указанных аспектов представляется возможным достаточно полно отразить специфику возрастной динамики индивидуального развития человека .

С онтологической позиции объект возрастной и дифференциальной психологии рассматривается в плане соотношения биологического и социального в индивидуальном развитии человека. Причем, для понимания возрастной изменчивости психики онтологический аспект имеет особое значение. Он позволяет выявлять специфику психического развития, заключающуюся у человека в единстве биологического и социального бытия при ведущем, определяющем значении социального.

Хронологический аспект характеризует психическую эволюцию как процесс, осуществляющийся во времени на протяжении всей жизни человека. Возрастная динамика определяется по таким метрическим критериям, как скорость, темп, длительность и направленность (вектор) изменений психических форм в разные периоды индивидуального развития. Хронологический подход позволяет выявить неравномерность и гетерохронность развития психики и своеобразие его временной структуры.

При помощи структурного подхода можно определить возрастную динамику психических явлений с точки зрения степени их дифференциации и интегрированности. При структурно-динамическом подходе раскрывается процесс структурообразования на разных уровнях психического развития и обсуждается вопрос о том, каким образом осуществляется преемственность и качественные преобразования в развитии психики.

К числу сложнейших и существенных вопросов возрастной и дифференциальной психологии относится проблема детерминации психического развития. Каузальный подход предполагает рассмотрение внешних и внутренних факторов, определяющих развитие движущих сил и условий индивидуальной эволюции человека.

При системном анализе важно соотнести между собой различные характеристики и закономерности индивидуального развития, которые выявляются при рассмотрении объекта возрастной и дифференциальной психологии с каузальной, хронологической, структурно-динамической позиций и в аспекте биосоциального единства. Такой путь познания позволяет подойти к более глубокому пониманию сущности возрастной и дифференциальной изменчивости психики, выявить специфику психического развития человека. Поэтому при дальнейшем рассмотрении психического развития с целью более глубокого понимания необходимо обратить внимание не только на действие различных факторов, регулирует его временные и структурно-динамические закономерности и как сам человек, включаясь в различные виды деятельности (профессиональную, учебно-образовательную, общественную, спортивную и др.), может изменить типичный ход эволюционных процессов на уровне индивида и личности.

Учет возрастных особенностей необходим при построении эффективных режимов тренинга операторов, обучении профессиональному мастерству в условиях высокоавтоматизированного производства, при оценке надежности работы и адаптационных возможностей человека в процессе интенсификации производства. Возрастные и дифференциальные особенности важны также при клинической диагностике в целях более точной профилактики, лечения и при трудовой экспертизе с использованием глубоких и всесторонних знаний о состояниях и возможностях человека в разные периоды его жизни. Тесная связь с клиникой, медициной, включая гериатрию, способствует углубленной разработке основных проблем возрастной и дифференциальной психологии, таких как потенциалы человеческого развития в различные периоды жизни. В педагогической деятельности высокая эффективность обучения и воспитания достигается благодаря всестороннему знанию учащихся, с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Практическая работа с людьми в других областях общественной жизни, в сфере обслуживания, управления также требует дифференцированного подхода на основе знаний о возрастных и дифференциальных особенностях человека.

Взаимодействие возрастной и дифференциальной психологии с практикой осуществляется различными путями: непосредственно, опосредованным путем, через медицину и педагогику, а также через психологические науки,

образованные в результате расширения междисциплинарных связей — социальную психологию, педагогическую психологию, инженерную психологию. И те, и другие науки создают новые возможности для развития сфер практического использования возрастной и дифференциальной психологии.

Прикладные задачи решаются на основе знания общих закономерностей онтогенетического развития и системного подхода к объекту возрастной и дифференциальной психологии. К числу таких задач относятся определение и научное обоснование возрастных норм психического развития, которые используются как в клинике в целях установления различного рода отклонений в развитии человека, так и при определении социальных функций и ролей человека в разные периоды его жизни (гражданская и трудовая зрелость, пенсионный возраст и т. п.). Знания возрастных норм и диапазона индивидуальных различий необходимо в целях прогнозирования психического развития. Широкий диапазон действия возрастных норм обусловлен тем, что возраст выступает в качестве одной из наиболее интегральных характеристик человека. Оценивая возрастные особенности с позиции комплексного подхода, важно, однако, учитывать неодинаковую степень связи изменений различных функций с возрастом. При общем глобальном подходе к возрастным нормам ведущее значение имеет классификация периодов и отдельных фаз жизни, которые характеризуются сочетанием метрических и топологических свойств. Кроме того, в зависимости от содержания и направленности социально значимых требований к человеку в разные периоды его онтогенеза на первый план в определении норм психического развития выступают различные критерии, которые определяют специфику комплексной оценки того или иного периода жизни. Так, при поступлении в школу, наряду с другими показателями физического и психического развития, решающее значение имеет психологическая готовность к обучению. Пенсионный возраст оценивается прежде всего с точки зрения состояния трудоспособности человека как субъекта деятельности и личности в структуре других его характеристик.

Наряду с разработкой возрастной периодизации жизненного цикла как наиболее комплексной и сложной, важное прикладное значение отводится возрастному нормированию по отдельным подструктурам и функциям (память, внимание, сенсорно-перцептивные и другие функции), реально используемым и развивающимся в процессе обучения и в других видах деятельности. Становление человека как личности, как субъекта общения, познания, общественного поведения и практической деятельности так или иначе связано с возрастными лимитами, которые опосредуют процесс социального воздействия на человека, социальную регуляцию его статуса и поведения в обществе. Начало формирования субъекта учебной деятельности датируется 6-7-летним возрастом. В трудовом законодательстве фиксируются возрастные пределы зрелости человека как субъекта трудовой деятельности в общем и профессиональном планах. И, наконец, в государственных законодательствах устанавливаются возрастные ступени созревания человека как личности, как субъекта общественного поведения, приобретающего с определенного возраста

гражданские права и обязанности. С формированием индивидуальных качеств человека, наряду с его социально-психологическими характеристиками, связан возраст вступления в брак и создания семьи. Установление «старта» и «финиша» в развитии человека — субъекта трудовой деятельности, выделение периодов наивысших достижений в научной и художественной сферах и сроков оптимальной, общей и профессиональной трудоспособности имеют существенное значение для более глубокого, дифференцированного подхода к социальному возрастному нормированию. Возрастное нормирование имеет социальный и дифференциальный смысл, поскольку возрастные эталоны позволяют также определять степень выраженности индивидуальных различий, степень продвижения в психическом развитии в конкретный период жизни.

Проблема возрастного нормирования включает в себя не только рассмотрение усредненных эталонов, но и вопрос об индивидуальной вариативности психологических характеристик. Индивидуальные различия выступают и в качестве относительно самостоятельной проблемы в структуре возрастной и дифференциальной психологии. Рассмотрение возрастных и индивидуальных особенностей в их единстве создает новые возможности для определения обучаемости и воспитуемости, для определения степени зрелости психологических функций у отдельных людей. Выявление различных путей развития психологических функций и разнообразия темпов их возрастной динамики имеет значение для более точной оценки не только каждого возрастного «среза», но и главным образом самого процесса индивидуального развития, с точки зрения разнообразия проявлений возрастной нормы под воздействием различных факторов. В данном случае речь идет о научной основе индивидуально-педагогического подхода к человеку и о решении задач воспитания и обучения.

Следующий цикл научно-практических проблем возрастной и дифференциальной психологии связан с феноменом ускорения процесса развития. Акселерация в период роста и созревания организма и ретардация старения, отодвигание границ ге-ронтотенеза на более поздние возрасты в современном обществе под действием целого комплекса социально-экономических, деятельностных, а также санитарно-гигиенических и биотических факторов стимулируют, со своей стороны, разработку системы возрастного нормирования.

Для дальнейшего исследования одной из основных проблем возрастной и дифференциальной психологии — классификации периодов жизни — первостепенное значение имеет структурно-генетический подход к онтогенетическому развитию человека, который способствует углубленному изучению его качественных особенностей, психологических механизмов и внутренних детерминант. Практическое значение структурно-генетического подхода заключается в использовании функциональных связей, что дает возможность направленно управлять возрастной динамикой и определять меры сензитивности в отдельные периоды жизни.

В возрастной и дифференциальной психологии решаются три группы задач: научно-исследовательские, диагностические и коррекционные.



Исследовательские задачи рассматривают объект науки на разных уровнях: на уровне общих закономерностей и факторов развития и на уровне специфического их проявления в отдельные периоды жизни. К более конкретному уровню относится рассмотрение проблем возрастной динамики отдельных сторон психики (психофизиологических функций, процессов, свойств), а также их взаимосвязей на протяжении всего жизненного цикла человека. Научно-исследовательские задачи возрастной и дифференциальной психологии направлены на более полное и глубокое понимание объекта и предмета науки.

Решение диагностических задач дает возможность распознавать и оценивать степень зрелости индивидуальных и социальных, личностных характеристик человека на разных этапах его развития, оценивать отклонения разного рода в психическом развитии у лиц разного возраста, определять потенциальные возможности психического развития. При этом диагностические задачи могут решаться совместно с прогностическими как в периоды раннего онтогенеза, так и в периоды взрослости и геронтогенеза.

Коррекционные задачи ориентированы на исправление дефектов в психическом развитии и на устранение тех причин, которые вызывают разного рода отклонения (семейные условия и др.). Решение этого рода задач осуществляется путем психологических консультаций, специально организованных тренировок и обучающих экспериментов, психолого-педагогического тренинга, путем разработки рекомендаций по изменению образа жизни с учетом возраста и индивидуальных особенностей человека. Важно подчеркнуть, что эффективность коррекционной работы возрастного и дифференциального психолога во многом зависит от активности и готовности самих лиц, нуждающихся в психологической помощи.

### **Лекция 6. Периодизация жизненного цикла человека.**

Под возрастной периодизацией принято понимать модель развития личности, отражающую сущность происходящих возрастных изменений и предполагающую выделение отдельных этапов развития, каждый из которых характеризуется как своеобразием структуры и функционирования различных психических процессов, так и особыми личностными новообразованиями.

Вопрос о делении на отдельные, в возрастном отношении ограниченные стадии, ступени или фазы по-прежнему остается открытым. Жестких границ начала и завершения каждой стадии не существует.

Как показали многочисленные исследования, для процессов созревания и инволюции характерны неравномерность и гетерохронность, которые как отражение внутренних противоречий развития содержат различные возможности жизни - от преждевременного старения в одних случаях до активного долголетия в других. В самом деле, можно быть тридцатилетним стариком - или творчески и физически активным, «молодым» и до, и после семидесяти.

Критерии, на основании которых производится деление, а также содержание, число и временная протяженность установленных возрастных периодов чрезвычайно различны. Есть две различные точки зрения на процесс

развития человека. Согласно одной из них этот процесс непрерывен, согласно другой - дискретен.

Согласно теории непрерывного развития - развитие идет не останавливаясь, не ускоряясь и не замедляясь, поэтому каких-либо четких границ, отделяющих один этап развития от другого, не существует.

Согласно теории дискретного развития - развитие идет неравномерно, то ускоряясь, то замедляясь, и это дает основание для выделения стадий или этапов в развитии, качественно отличающихся друг от друга.

На каждой стадии существует какой-либо главный, ведущий фактор, определяющий собой процесс развития на этой стадии.

Содержание (и название) периодов, их временные границы определяются наиболее важными, существенными сторонами детского развития в каждый рассматриваемый период.

В результате многочисленных попыток создания возрастной периодизации появилось множество различных классификаций, но, несмотря на длительную историю проблемы, до настоящего времени вопрос о том, делится ли развитие личности на периоды, или оно происходит непрерывно и можно говорить лишь о последовательной смене форм поведения остается открытым.

Для понимания жизненного цикла человека необходимы определение последовательной смены состояний развития, однонаправленности и необратимости времени жизни, т.е. топологическая характеристика этого времени. Вместе с тем следует учитывать: длительность существования индивида, определяемую общей продолжительностью жизни всех индивидов данного вида и метрическую характеристику жизненного цикла и его отдельных моментов.

Обе эти характеристики представлены, например, в схеме возрастной периодизации, принятой на одном из международных симпозиумов (Приложение).

Итак, существует много классификаций возрастов, разработанных специалистами из разных областей человеческого знания: в антропологии, и в педиатрии, и в психофизиологии и пр., а следовательно, и основанных на разных критериях.

Вместе с тем можно отметить и наличие общих тенденций в различных возрастных периодизациях, а также близость некоторых из них между собой.

Содержание любой из периодизаций возрастного развития обусловлено тем критерием, который лежит в основе ее построения, то есть признаком, на основании которого производится оценка, определение или классификация отдельных периодов развития.

Возраст существует одновременно как абсолютное, количественное, понятие (календарный возраст, время жизни от рождения) и как этап в процессе физического и психологического развития (условный возраст). Условный возраст определяется степенью развития, текущим этапом в процессе развития и зависит от принятой системы периодизации, от принципов разграничения этапов развития.

Деление жизненного цикла человека на возрастные категории менялось со временем, оно культурно-зависимо, и определяется подходом к установлению возрастных рамок. Как указывал И.С. Кон, чтобы разобраться в содержании категории возраста, прежде всего, необходимо разграничить главные системы отсчета, в которых наука описывает человеческий возраст и вне связи с которыми возрастные категории вообще не имеют смысла.

Первой системой отсчета является индивидуальное развитие (онтогенез, «жизненный цикл»). Эта система отсчета задает такие единицы деления, как «стадии развития», «возрасты жизни», и концентрируется на возрастных свойствах.

Вторая система отсчета - это связанные с возрастом социальные процессы и социальная структура общества. Эта система отсчета задает такие единицы деления, как «возрастные страты», «возрастные группы», «поколения», одним из задаваемых ей направлений исследования являются когортные различия.

Третья система отсчета - это представления о возрасте в культуре, то, как возрастные изменения и свойства воспринимаются представителями социально-экономических и этнических групп, одним из задаваемых ей направлений исследования являются возрастные стереотипы и т. н. «возрастные обряды».

Таким образом, проблема периодизации жизненного цикла человека заключается в том, что единого мнения, какую периодизацию из всего многообразия существующих классификаций возрастов, следует принять за основную.

Наличие множества классификаций связано с тем, что в их основе лежат различные критерии выделения, на основе которых и построены те или иные периодизации жизненного цикла человека.

Цель любой периодизации - обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды. Вопрос лишь в том - что обуславливает это качественное своеобразие.

Отечественная возрастная психология преимущественно базируется на работах Л.С. Выготского. В работе «Проблема возраста» он, наряду с общими вопросами определения возраста и построения новой периодизации развития в онтогенезе, предположил, что онтогенез есть регулярный процесс смены стабильных и критических возрастов. В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты ребенок развивается главным образом в результате микроскопических изменений его личности, которые накапливаются до известного предела, а затем скачкообразно появляется какое-то возрастное новообразование. Критические периоды - это вехи на пути взросления, их анализ немыслим вне общей логики развития. В период кризиса развитие принимает стремительный, иногда катастрофический, характер, который Выготский сравнивает с революционными изменениями.

Все существующие к тому времени периодизации Л.С. Выготский разделил на 3 группы, и это деление оказалось столь методологически удачным, что появляющиеся современные периодизации часто успешно вписываются в предложенную им систематизацию.

Первая группа периодизаций основывается на внешнем критерии, без связи с физическим и психическим развитием человека, созданные не путем расчленения самого развития личности на этапы, а по аналогии со ступенчатообразным построением других процессов развития. Таковой, в частности, является известная периодизация С. Холла, созданная по аналогии с развитием общества. Из принципа «онтогенез повторяет филогенез» выводилась периодизация, ставящая каждый этап жизни в соответствии с стадиями биологической эволюции и исторического развития человечества. До сих пор сохраняется и периодизация по ступеням системы воспитания и обучения, оперирующая такими понятиями, как «дошкольный возраст», «младший школьный возраст» и т.д. - такая периодизация косвенно связана с переломными моментами в детском развитии.

Вторая группа периодизаций (самая многочисленная) основывается на одном внутреннем критерии. Выбор критерия, который ложится в основу классификации, субъективен и происходит по самым разным причинам. Так, в рамках психоанализа Фрейдом была разработана периодизация развития детской сексуальности (оральный, анальный, генитальный этапы). В основу периодизации П.П. Блонского лег такой объективный и простой для учета физиологический признак, как появление и смена зубов. В его классификации детство делится на 3 периода: беззубое, молочных зубов и постоянных зубов; с появлением зубов мудрости начинается взрослость. Особое место здесь занимает периодизация Ж. Пиаже, в основе которой лежит развитие интеллектуальных структур. Перечислять варианты периодизаций этой группы можно бесконечно. Все они названы Л.С. Выготским моносимптоматическими, поскольку в основании большинства из них лежит лишь один, хотя и важный, признак развития.

Третья группа периодизаций основывается на нескольких существенных особенностях развития и учитывает изменение важности критериев со временем. Именно они позволили бы ответить на вопросы, что, как, почему, в каком направлении изменяется.

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

Основные положения Выготского о периодизации развернуты в работах его последователей (А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Л.И. Божович, Т.В.

Драгуновой, Д.Б. Эльконина и др.). В отечественной психологии принята периодизация Д.Б. Эльконина, который выделяет следующие принципы:

исторический подход к темпам развития и к вопросам о возникновении отдельных периодов детства в ходе исторического развития человечества; подход к каждому периоду с точки зрения того места, которое он занимает в общем цикле психического развития ребенка;

представление о психическом развитии как о процессе диалектически противоречивом, протекающем не эволюционным путем, а путем перерывов непрерывности, возникновения в ходе развития качественно новых образований;

выявление как обязательных и необходимых переломных, критических точек в психическом развитии - важных объективных показателей переходов от одного периода к другому;

выделение неоднородных по своему характеру переходов и в связи с этим различие в психическом развитии эпох, стадий, фаз.

Д.Б. Эльконин, опираясь на опыт культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, предложил рассматривать каждый период развития на основе 4 критериев: 1) социальная ситуация развития как система отношений, в которую вступает ребенок, и способ ориентации в этих отношениях; 2) основной (ведущий) тип деятельности; 3) основные новообразования развития; 4) кризис.

Он определяет кризисы как переходы от одной системы к другой. Рассматривая каждый период, как состоящий из 2 стадий, Эльконин считал, что на 1 стадии осуществляются изменения мотивационно-потребностной сферы личности, а на 2 происходит освоение операционно-технической сферы. Им был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятельности на каждом этапе, и каждый раз между ними возникают противоречия. Периоды по Д.Б. Эльконину:

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

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

этап отрочества делится на стадию подросткового возраста (осваивается мотивационно-потребностная сфера), началом которого является кризис 11-12 лет, и стадию ранней юности (освоение операционально-технической стороны), связанной с кризисом 15 лет.

По Д.Б. Эльконину, кризисы 3 и 11 лет - это кризисы отношений, вслед за ними возникают новые ориентации в человеческих отношениях; а кризисы 1-го года, 7 и 15 лет - кризисы мировоззрения, меняющие ориентацию в мире вещей.

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

Проблема периодизации является настолько интересной и важной, что исследования в этом направлении ведутся и сейчас. В частности, интересна периодизация, предложенная В.И. Слободчиковым в 80-х гг. XX в.

Следует отметить, что исследования в отечественной возрастной психологии ориентированы преимущественно на детский и юношеский этапы развития человека. В зарубежной - проблема развития человека во всем интервале его жизни, заложена работами С. Холла, Ш. Бюллер, К. Юнга; из современных психологов можно назвать Э. Эриксона, Г. Томэ, Б. Ливехуда, П. Балтеса; а также Р. Кеган, Д. Левинсон, Дж. Ловингер и др.

Свидетельства того, что развитие человека продолжается на всем протяжении его жизни, существуют во множестве. Наиболее отчетливо реальность развития взрослого человека предстает в возрастных кризисах. Во многих работах периоды жизни человека в границах 28-33 лет, 40-45 лет, 55-60 лет называют кризисными. В отличие от кризисов развития в детском возрасте, кризисы взрослой жизни разделяют большие временные разрывы (около 10 лет), они протекают более скрыто; увеличиваются их интервалы (до 5 лет). Наличие критических периодов во взрослой жизни показывает, что психическое развитие человека за пределами юности не идет линейно, т.е. лишь как совершенствование и обогащение сформировавшихся психологических структур и механизмов, а представляет собой также череду стабильных и критических периодов. Главный вопрос заключается в том: каковы закономерности развития человека за пределами детства? Одинаковы ли они для детских и взрослых периодов жизни человека?

Так, В.И. Слободчиков отмечает, что описанная им система категорий психологии развития одинаково пригодна и для детской психологии и для психологии взрослого человека; но их конкретно-психологическое содержание будет различным. Ведущая деятельность, событие ребенка и взрослого, взаимоотношения с родителями и педагогами, взаимоотношения со сверстниками в школе и вне школы выступают детерминантами развития в детском возрасте. Совместная деятельность, общение, взаимоотношения с другими остаются онтологическими основаниями жизни взрослого человека. Необходимо специально подчеркнуть, что в реальной практике всякая конкретная жизненная ситуация конкретного человека должна каждый раз рассматриваться не только «здесь и теперь», но также в интервале предшествующего периода развития, который он уже прожил, и предстоящего - в пространство которого ему необходимо войти.

Таким образом, возрастная периодизация - это периодизация этапов в жизни человека и определения возрастных границ этих этапов.

Проблема возрастной периодизации является одной из самых дискуссионных в психологии, что связано с отсутствием у разных исследователей единого понимания природы возрастного развития, его движущих сил и механизмов. Каждая из теорий личности порождает и определенную схему периодизации психического развития. Различают точки зрения на процесс развития ребенка в целом:

процесс непрерывный - процесс непрерывного развития идет, не останавливаясь, не ускоряясь и не замедляясь; границ, отделяющих один этап от другого, нет;

процесс идет неравномерно, то ускоряется, то замедляется и имеет главный, ведущий фактор развития. Считается, что дети последовательно проходят через все стадии развития, не пропуская ни одного этапа и не забегаая вперед. В настоящее время предпочтение отдается дискретной позиции развития.

По мнению Л.С. Выготского, все периодизации можно разделить на три группы. Первая группа включает в себя периодизации, построенные на основе внешнего критерия, связанного с процессом развития. Ко второй группе относятся периодизации, основанные на одном внутреннем критерии, выбранном произвольно. Третья группа выделяет периоды развития на основе существенных критериев, признаков.

Л.С. Выготский предложил собственную периодизацию, руководствуясь диалектической моделью развития и идеей скачков-переходов к новому качеству. Он выделял в развитии стабильные и критические возрасты (периоды), которые чередуются.

Линию Л.С. Выготского продолжили А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин.

В отечественной психологии принята периодизация Д.Б. Эльконина, который опираясь на опыт культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, предложил рассматривать каждый период развития на основе 4 критериев: 1) социальная ситуация развития как система отношений, в которую вступает ребенок, и способ ориентации в этих отношениях; 2) основной (ведущий) тип деятельности; 3) основные новообразования развития; 4) кризис.

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

Развитие человека продолжается на всем протяжении его жизни, и реальность развития взрослого человека отчетливо предстает в возрастных кризисах: в границах 28-33 лет, 40-45 лет, 55-60 лет. В отличие от кризисов развития в детском возрасте, кризисы взрослой жизни разделяют большие временные разрывы (около 10 лет), они протекают более скрыто; увеличиваются их интервалы (до 5 лет). Наличие критических периодов во взрослой жизни показывает, что психическое развитие человека за пределами юности не идет линейно, т.е. лишь как совершенствование и обогащение

сформировавшихся психологических структур и механизмов, а представляет собой также череду стабильных и критических периодов.

Проблема периодизации является настолько интересной и важной, что исследования в этом направлении ведутся и сейчас. В частности, интересна периодизация, предложенная В.И. Слободчиковым в 80-х гг. XX в. Опираясь на идею о становлении в психическом развитии особого личностного образования - субъективности, он в качестве механизма ее обретения называет изменение форм взаимодействия развивающегося ребенка с социальным окружением, взрослыми путем отождествления с ними и обособления от них.

Таким образом, существуют заметные расхождения во взглядах. В связи с этим в современной психологии развития все более и более утверждается мнение, что точно указать границы стадий развития взрослых людей довольно трудно, если это вообще возможно.