

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

А. Ю. Швацкий, Н. Г. Попрядухина

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Утверждено редакционно-издательским советом ОГТИ
в качестве учебно-методического пособия*



Орск 2007

УДК 152.26
ББК 88.37
Ш 33

Научный редактор:

*Татарчук Д. П., кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии Орского гуманитарно-
технологического института (филиала) ГОУ ОГУ*

Рецензенты:

*Белоцерковская Н. В., кандидат педагогических наук, доцент
(Филиал Самарской академии путей сообщения в г. Орске);*

*Секретарюк Н. С., кандидат педагогических наук, доцент
(Орский филиал Оренбургского государственного
института менеджмента)*

Ш 33 Швацкий, А. Ю. Возрастная психология : учебно-методическое пособие / авт.-сост. А. Ю. Швацкий, Н. Г. Попрядухина. – Орск : Издательство ОГТИ, 2007. – 128 с. – ISBN 5-8424-0307-2.

*Рекомендовано для студентов
факультета иностранных языков.*

ISBN 5-8424-0307-2

© Швацкий А. Ю., 2007

© Попрядухина Н. Г., 2007

© Издательство ОГТИ, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ ...	6
1.1. Предмет и методы возрастной психологии	6
1.2. Основные факторы психического развития	9
1.3. Роль деятельности и общения в психическом развитии	11
1.4. Особенности психического развития человека	14
1.5. Периодизации психического развития	17
1.6. Развитие личности в онтогенезе	21
1.7. Нравственное развитие личности (Л. Колберг)	27
1.8. Интеллектуальное развитие личности	29
II. СЕМИНАРСКИЕ И ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ	36
2.1. Предмет и методы возрастной психологии. Закономерности и динамика психического развития	36
2.2. Психическое развитие ребенка от рождения до трех лет	39
2.3. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте	51
2.4. Психическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте	67
2.5. Психическое развитие ребенка в подростковом возрасте	85
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	118
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	119
ПРИЛОЖЕНИЯ	120

ВВЕДЕНИЕ

Возрастная психология изучает закономерности психического развития человека в онтогенезе, основные стадии развития, критические и сензитивные периоды становления различных психических свойств и функций. В возрастной психологии выделяются такие разделы, как: психология детства, психология юности, психология взрослости (акмеология), психология старости (геронтопсихология).

Учитывая сложность психического развития человека, Б. Г. Ананьев указывал на необходимость построения целостной системы возрастной психологии, изучающей данные обо всех фазах и стадиях человеческой жизни, раскрывающей целостность и единство индивидуального развития человека. При этом необходимо установить взаимосвязи и взаимопереходы между отдельными стадиями, основные противоречия, сопровождающие психическое развитие человека, выявить «проблемные» периоды развития.

Курс «Возрастная психология» направлен на создание у студента аналитико-синтетического подхода к человеку с точки зрения представлений о психическом развитии, его ведущих особенностях и характеристиках, основных факторах психического развития, роли деятельности и общения в данном процессе, а также специфике развития личности, ее нравственной, волевой, мотивационно-потребностной, интеллектуальной и познавательной сфер на разных этапах онтогенеза.

Не меньшее значение для будущего педагога имеет также знакомство с созданными для решения практических задач возрастной психологии методическими наработками, направленными на диагностику особенностей психического развития человека определенного возраста, коррекцию в случае отклонения, а также организацию оптимальных форм деятельности и общения, психологической помощи в периоды возрастных кризисов.

Конечная задача изучения возрастной психологии заключается в том, чтобы подвести студентов к решению проблемных ситуаций, требующих применения возрастнопсихологического анализа и конструирования различного типа взаимодействий будущего педагога с учениками.

Содержание данного пособия, с учетом обозначенной выше цели и на основе положений системного подхода, представлено в двух разделах: I – Теоретические проблемы возрастной психологии; II – Практические и диагностические задания, направленные на закрепление знаний по возрастной психологии. В приложении представлен материал для самостоятельной работы студентов.

В целом, овладение программным материалом по курсу «Возрастная психология» ориентирует студентов на более глубокое понимание и усвоение психологических знаний, проведение самостоятельных экспериментальных исследований, что позволит им в дальнейшем стать компетентными педагогами.

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

1.1. Предмет и методы возрастной психологии

Возрастная психология изучает процесс развития психических функций и личности на протяжении всей жизни человека.

В возрастной психологии прослеживается процесс развития каждой психической функции и изменение межфункциональных связей на разных возрастных этапах.

Возрастная психология – особая область психологических знаний. Рассматривая процесс развития ребенка, она дает характеристику разных возрастных периодов и, следовательно, оперирует такими понятиями, как «возраст» и «детство». *Возраст* или возрастной период – это цикл психического развития, имеющий свою структуру и динамику.

Во-первых, психологический возраст может не совпадать с хронологическим возрастом отдельного ребенка, записанным в его сви-

детельстве о рождении, а затем в паспорте. Возрастной период со своим неповторимым содержанием – особенностями развития психических функций и личности ребенка, особенностями его взаимоотношений с окружающими и главной для него деятельностью – имеет определенные границы. Но эти хронологические границы могут сдвигаться, и один ребенок вступит в новый возрастной период раньше, а другой – позже. Особенно сильно «плавают» границы подросткового возраста, связанного с половым созреванием детей.

Во-вторых, начальные возрастные периоды образуют *детство* – целую эпоху, которая по сути своей является подготовкой к взрослой жизни, самостоятельному труду. Детство – понятие историческое: и его содержание, и представление о его продолжительности изменялись на протяжении веков. Детство в первобытном обществе было коротким, в средневековье длилось дольше; детство современного ребенка еще больше растянулось во времени и наполнилось сложными видами деятельности – дети копируют в своих играх отношения взрослых, семейные и профессиональные, осваивают основы наук. Специфика детства определяется уровнем социально-экономического и культурного развития общества, в котором живет, воспитывается и обучается ребенок.

Организация психологического исследования может быть различной. Часто используется *метод срезов*: в достаточно больших детских группах с помощью конкретных методик изучается определенный аспект развития, например уровень развития интеллекта. В результате получают данные, характерные для этой группы детей – детей одного возраста или школьников, обучающихся по одной учебной программе. Когда делается несколько срезов, подключается *сравнительный метод*: данные по каждой группе сравниваются между собой, и делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены. Изучая интеллект, мы можем выявить возрастные тенденции – сравнивая особенности мышления дошкольников из группы детского сада (5 лет), младших школьников из начальной школы (9 лет) и подростков из средних классов (13 лет). Чтобы получить такой материал, мы должны в соответствии со своей исследовательской задачей подобрать группы детей, отличающихся по возрасту. Если же задача иная – определить зависимость развития интеллекта от типа обучения, исследователь подбирает и сравнивает другие группы – детей одного возраста, но обучающихся по разным учебным программам. В этом случае делается другой вывод: там, где

получены лучшие данные, обучение более эффективно; дети, обучающиеся по определенной программе, быстрее развиваются интеллектуально, и можно говорить о развивающем эффекте этого типа обучения.

Лонгитюдинальный (или лонгитюдный) метод часто называется «продольным исследованием». Он используется, когда прослеживается развитие одного и того же ребенка в течение длительного времени. Исследование такого типа позволяет выявить более тонкие тенденции развития, небольшие изменения, которые происходят в интервалах, не охватываемых «поперечными» срезами.

Наблюдение – незаменимый метод в работе с маленькими детьми, хотя может применяться при изучении развития детей любого возраста. Наблюдения бывают сплошными, когда психолога интересуют все особенности поведения ребенка, но чаще выборочными, когда фиксируются только некоторые из них. Наблюдение – сложный метод, его использование должно отвечать ряду требований:

– четко поставленная цель и разработанная схема наблюдений (наблюдатель знает, что именно он может увидеть и как это фиксировать, а, кроме того, умеет быстро описывать наблюдаемые явления);

– объективность (описывается сам факт – действие, фраза или эмоциональная реакция ребенка, а не его субъективное истолкование психологом);

– систематичность (в эпизодических наблюдениях можно выявить не характерные для ребенка моменты, а случайные, зависящие от его сиюминутного состояния, от ситуации);

– наблюдение за естественным поведением ребенка (ребенок не должен знать о том, что за ним наблюдает взрослый, иначе его поведение изменится).

Обычно наблюдение сочетается с экспериментом. *Эксперимент* с детьми проводится в обстановке, как можно более приближенной к привычным для них условиям. В *констатирующем эксперименте* определяется уровень и особенности развития детей, присущие им в настоящее время. Это касается как личностного развития и отношений ребенка с окружающими, так и интеллектуального развития. Каждое направление экспериментального исследования предполагает свой набор более конкретных методов. Выбирая ту или иную методику, психолог исходит из задачи, стоящей перед ним, возраста детей (разные методики рассчитаны на разный возраст) и условий проведения эксперимента, которые он может обеспечить.

Развитие личности изучается с помощью бесед с детьми, письменных опросов и косвенных методов. К последним относятся так называемые *проективные* методы. Они основаны на принципе проекции – перенесении на других людей своих собственных потребностей, отношений, качеств. Ребенок, посмотрев на картинку со смутно изображенными на ней фигурами (детский вариант тематического апперцептивного теста), рассказывает о них, исходя из своего опыта, наделяет их своими заботами и переживаниями. Например, младший школьник, у которого главная проблема – успеваемость, часто представляет себе эти ситуации как учебные; неуспевающий ученик сочиняет историю о том, как мальчика-лентяя отец ругает за очередную «двойку», а аккуратная отличница наделяет того же персонажа прямо противоположными свойствами и повествует о его выдающихся успехах. Тот же механизм проявляется в окончаниях рассказов, которые придумывают дети (методика завершения рассказа), в продолжении фраз (методика неоконченных предложений) и т. д.

Отношения между детьми, сложившиеся в группе детского сада или школьном классе, позволяет определить *социометрический* метод. Ребенку предоставляется возможность выбрать трех сверстников, к которым он лучше всего относится, скажем, отвечая на вопрос: «С кем ты хочешь сидеть за одной партой?» Выборы детей, взаимные и невзаимные, раскрывают структуру отношений в группе: больше всего выборов получают «звезды» – самые популярные дети; есть дети предпочитаемые; дети, которых мало кто выбирает, для них особенно важна взаимность симпатий; и изолированные, отвергаемые – их никто не выбирает, они в наибольшей степени нуждаются в помощи.

1.2. Основные факторы психического развития

В психологической науке создано много теорий, по-разному объясняющих психическое развитие ребенка, его истоки. Их можно объединить в два больших направления – биологизаторское и социологизаторское. В *биологизаторском направлении* ребенок рассматривается как существо биологическое, наделенное от природы определенными способностями, чертами характера, формами поведения. Наследственность определяет весь ход его развития – и его темп, быстрый или замедленный, и его предел – будет ребенок одаренным,

многого достигнет или окажется посредственностью. Среда, в которой воспитывается ребенок, становится всего лишь условием такого изначально predetermined развития, как бы проявляющим то, что дано ребенку до его рождения.

В рамках биологизаторского направления возникла *теория рекапитуляции*, основная идея которой заимствована из эмбриологии. Эмбрион (человеческий зародыш) во время своего внутриутробного существования проходит путь от простейшего двухклеточного организма до человека. В месячном зародыше уже можно узнать представителя типа позвоночных – он имеет крупную голову, жабры и хвост; в 2 месяца начинает приобретать человеческий вид, на его листообразных конечностях намечаются пальцы, укорачивается хвост; к концу 4 месяца у эмбриона появляются черты человеческого лица.

Противоположный подход к развитию психики ребенка содержится в *сацциологизаторском направлении*. Его истоки – в идеях философа XVII века Джона Локка, который считал, что ребенок появляется на свет с душой чистой, как белая восковая доска (*tabula rasa*). На этой доске воспитатель может написать все, что угодно, и ребенок, неотягощенный наследственностью, вырастет таким, каким его хотят видеть близкие взрослые.

Биологический фактор, помимо наследственности, включает особенности протекания внутриутробного периода жизни ребенка. Болезнь матери, лекарства, которые она принимала в это время, могут вызвать задержку психического развития ребенка или другие отклонения. Сказывается на последующем развитии и сам процесс рождения, поэтому нужно, чтобы ребенок избежал родовой травмы и вовремя сделал первый вдох.

Второй фактор – *среда*. *Природная среда* влияет на психическое развитие ребенка опосредованно – через традиционные в данной природной зоне виды трудовой деятельности и культуру, определяющие систему воспитания детей. На Крайнем Севере, кочуя с оленеводами, ребенок будет развиваться несколько иначе, чем житель промышленной города в центре Европы. Непосредственно влияет на развитие *социальная среда*, в связи с чем фактор среды часто называют социальным.

Таким образом, единство наследственных и социальных влияний – это не постоянное, раз и навсегда данное единство, а диффе-

ренцированное, изменяющееся в процессе самого развития. Психическое развитие ребенка не определяется механическим сложением двух факторов. На каждом этапе развития, по отношению к каждому признаку развития, необходимо устанавливать конкретное сочетание биологических и социальных моментов, изучать его динамику.

Л.С. Выготский выдвинул положение *о ведущей роли обучения в психическом развитии*. Он считает истинно человеческие, высшие психические функции продуктом культурно-исторического развития. Развитие человека (в отличие от животных) происходит благодаря овладению им различными средствами – орудиями труда, преобразующими природу, и знаками, перестраивающими его психику. Овладеть знаками (главным образом, словом, а также цифрами и др.) и, следовательно, опытом предшествующих поколений ребенок может только в процессе обучения. Поэтому развитие психики не может рассматриваться вне социальной среды, в которой происходит усвоение знаковых средств, и не может быть понято вне обучения.

1.3. Роль деятельности и общения в психическом развитии

Деятельность

Воспитатель, обучая ребенка, тем самым организует его деятельность. Мама, показывая малышу, как держать чашку и подносить ее ко рту, отдает эту чашку в руки самого ребенка и следит за его действиями, подстраховывая и корректируя их. Учитель, обучая ребенка счету, дает ему палочки, а затем множество примеров и задач для того, чтобы тот сам считал в уме. Не проявляя собственной активности, не включаясь в соответствующую деятельность, дети ничему не могут научиться, сколько бы сил ни тратили взрослые на объяснения. Обучение и деятельность неразрывны, они становятся источником развития психики ребенка.

Чем старше ребенок, тем больше видов деятельности он осваивает. Но разные виды деятельности оказывают разное влияние на его развитие. Главные изменения в становлении психических функций и личности ребенка, происходящие на каждом возрастном этапе, обусловлены *ведущей деятельностью*.

Ученик и последователь Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьев выделил три признака ведущей деятельности. Во-первых, в форме веду-

щей деятельности возникают и дифференцируются новые виды деятельности. Например, ребенок начинает учиться, играя: в ролевой игре дошкольника проявляются элементы учения – деятельности, которая станет ведущей в следующем, младшем школьном возрасте. Во-вторых, в этой деятельности формируются и перестраиваются отдельные психические функции. В игре, например, проявляется творческое воображение. В-третьих, от нее зависят наблюдаемые в это время изменения личности. В той же игре дошкольник осваивает нормы поведения взрослых людей, взаимоотношения которых воспроизводит в игровой ситуации.

Ведущей не может стать любая деятельность, которой ребенок уделяет много времени, хотя, безусловно, каждая деятельность вносит свой вклад в психическое развитие (скажем, рисование и составление аппликаций способствуют развитию восприятия). Условия жизни ребенка таковы, что на каждом возрастном этапе он получает возможность наиболее интенсивно развиваться в определенном виде деятельности: в младенчестве – в непосредственно-эмоциональном общении с матерью, раннем детстве – манипулируя предметами, дошкольном детстве – играя со сверстниками, младшем школьном возрасте – в учебной деятельности, подростковом – в интимно-личностном общении со сверстниками, старшем школьном – при подготовке к будущей профессии.

Деятельность состоит из отдельных *действий*, направленных на достижение сознательно поставленных *целей*. Цель и мотив деятельности не совпадают. Допустим, школьник выполняет домашнее задание по математике и решает задачу. Его цель – решить эту задачу. Но мотивом, реально побуждающим его деятельность, может быть стремление не огорчать маму, или получить «пятерку», или освободиться и пойти играть с друзьями. Во всех трех случаях будет различным тот смысл, который имеет для ребенка решение математической задачи. *Смысл* действия меняется в зависимости от того, в связи с каким мотивом ставится цель.

Общение

Общение часто рассматривают как один из видов деятельности. В возрастной психологии прослеживается, как дети разного возраста общаются со взрослыми и друг с другом. С другой стороны, развитие ребенка зависит от содержания обучения и той формы, в которой это содержание ему преподносится. Поэтому возникает второй вопрос:

как взрослые должны общаться с ребенком, чтобы обеспечить наиболее благоприятное развитие?

Таблица 1

Развитие общения ребенка со взрослыми (М. И. Лисина)

Возраст	Период	Форма общения
До 1 года	Младенческий возраст	Ситуативно-личностное общение
1-3 года	Ранний возраст	Ситуативно-деловое общение
3-5 лет	Младший и средний дошкольный возраст	Внеситуативно-познавательное общение
4-6 лет	Средний и старший дошкольный возраст	Внеситуативно-личностное общение

Общение с другими детьми первоначально практически не влияет на развитие ребенка (если в семье нет близнецов или детей близкого возраста). Даже младшие дошкольники в 3-4 года еще не умеют по-настоящему общаться друг с другом. Как пишет Д.Б. Эльконин, они «играют рядом, а не вместе». О полноценном общении ребенка со сверстниками можно говорить, только начиная со среднего дошкольного возраста.

Общение, вплетенное в сложную ролевую игру, способствует развитию произвольного поведения ребенка, умения учитывать чужую точку зрения. Определенное влияние на развитие оказывает включение в коллективную учебную деятельность: групповая работа, взаимная оценка результатов и т. д. А для подростков, пытающихся освободиться от опеки взрослых, общение со сверстниками становится ведущей деятельностью. В отношениях с близкими друзьями они (так же, как и старшеклассники) способны на глубокое *интимно-личностное*, «исповедальное» общение.

Рассмотрев основные линии развития общения, его возрастные особенности, остановимся на последнем вопросе: на каких принципах должно строиться общение взрослого с ребенком?

Главный принцип – *принятие* ребенка таким, какой он есть, со всеми его индивидуальными особенностями, плюсами и минусами. Когда речь идет об отношениях внутри семьи, говорят о *безусловной любви* к ребенку.

Если ребенка любят, безусловно, он это знает и чувствует постоянно, даже в сложных для него ситуациях, когда родители выражают недовольство его поведением или успеваемостью, наказывают

за серьезный проступок (временным отказом от общения, отменой планировавшегося праздника, похода в театр и т. п.). Впрочем, при таких отношениях родители не переходят с оценки конкретных действий на оценку личности в целом: скажем, ученик получил «двойку», и его осуждают за отсутствие старания, но не делают глобальных выводов о низких умственных способностях и будущей бездарной жизни. Общение в семье обычно имеет положительный эмоциональный фон, успехам ребенка радуются, а его небольшое продвижение в каком-нибудь деле замечают.

Кроме принятия ребенка, в гуманистической психологии особое значение придается еще двум принципам общения. *Эмпатия* – это сопереживание другому, точное восприятие его внутреннего мира. Эмпатический способ общения, наиболее полно описанный К. Роджерсом, предполагает отказ на время от своих собственных позиций и ценностей, чтобы войти в мир ребенка без предвзятости; чуткость к его тонким переживаниям; деликатное «пробывание» в его жизни без оценивания и осуждения.

Принятие и эмпатия должны сочетаться с *адекватным выражением* (хотя и корректным) своего *отношения*, своих эмоций по поводу обсуждаемого события, например проступка, совершенного ребенком. Только учет обеих точек зрения может привести к конструктивному решению детских проблем.

1.4. Особенности психического развития человека

Детское развитие – сложный процесс, который в силу ряда своих особенностей приводит к изменению всей личности ребенка на каждом возрастном этапе. Для Л. С. Выготского развитие – это прежде всего возникновение нового. Стадии развития характеризуются *возрастными новообразованиями*, то есть качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Но новое «не падает с неба», как пишет Л. С. Выготский, оно появляется закономерно, подготовленное всем ходом предшествующего развития.

Источником развития является социальная среда. Каждый шаг в развитии ребенка меняет влияние на него среды: среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей. Л. С. Выготский вводит понятие «*социальная ситуация развития*» – специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Взаимодействие ребенка со своим со-

циальным окружением, воспитывающим и обучающим его, и определяет тот путь развития, который приводит к возникновению возрастных новообразований и определяет суть особенностей психического развития.

Первая из особенностей психического развития – *цикличность*. Развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года или месяца жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития: отставание в интеллектуальном развитии на 1 год будет очень большим, если ребенку 2 года, и незначительным, если ему 15 лет. Это связано с тем, что темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребенка в целом. Собственно возраст как стадия развития и представляет собой такой цикл, со своим особым темпом и содержанием.

Вторая особенность – *неравномерность* развития. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. Поэтому на каждом возрастном этапе происходит перестройка их связей, изменение соотношений между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена.

Остальные функции оказываются на периферии сознания, они зависят от доминирующей. Например, память вплетена в процесс восприятия – ребенок до 3 лет не пытается вспомнить что-нибудь само по себе, а в наглядной ситуации видит вещь, узнает ее и вспоминает связанные с ней события. Другие функции как бы обслуживают восприятие, и оно развивается в максимально благоприятных условиях. Период, когда функция доминирует, – это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития. В раннем возрасте доминирует восприятие, в дошкольном – память, в младшем школьном – мышление.

Ранний возраст – период появления первоначальной структуры сознания. Каждый новый возрастной период связан с перестройкой межфункциональных связей – сменой доминирующей функции, зависимостью от нее остальных функций, установлением новых отношений между ними. В этой перестройке функции дифференцируются, не проходя через доминирующее положение. По мере продвижения от одного возраста к другому возрастает сложность межфункцио-

нальных связей. Переход от одной системы к другой совершается иначе и сложнее, чем переход от недифференцированного, лишнего всякой системы сознания к первичной системе. Перестройка старой системы и перерастание ее в новую становится основным путем развития психических функций.

Третья особенность – «*метаморфозы*» в психическом развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь изменений качественных, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отличается от того, что было раньше, и того, что будет потом.

Четвертая особенность – сочетание процессов *эволюции* и *инволюции* в развитии человека. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

Главные изменения, происходящие во время кризиса, – внутренние. Развитие приобретает негативный характер. Что это значит? На первый план выдвигаются инволюционные процессы: распадается, исчезает то, что образовалось на предыдущей стадии. Ребенок теряет интересы, еще вчера направлявшие всю его деятельность, отказывается от прежних ценностей и форм отношений. Но, наряду с потерями, создается и что-то новое. Новообразования, возникшие в бурный, непродолжительный период, оказываются неустойчивыми и в следующем стабильном периоде трансформируются, поглощаются другими новообразованиями, растворяются в них и, таким образом, отмирают.

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

1.5. Периодизации психического развития

Разделение жизненного пути ребенка на периоды позволяет лучше понять закономерности детского развития, специфику отдельных возрастных этапов. Содержание (и название) периодов, их временные границы определяются представлениями автора периодизации о наиболее важных, существенных сторонах развития. Можно выделить *три группы периодизации*: по внешнему критерию, по одному и нескольким признакам детского развития.

Для **первой группы** характерно построение периодизации на основе *внешнего*, но связанного с самим процессом развития, *критерия*. Примером могут служить периодизации, созданные по *биогенетическому* принципу. Поскольку, согласно этой позиции, онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез, процесс индивидуального развития ребенка выстраивается в соответствии с основными периодами биологической эволюции и исторического развития человечества. Один из вариантов – периодизация **В. Штерна**. Взятый за основу биогенетический закон позволил представить развитие психики как повторение основных стадий биологической эволюции и этапов культурно-исторического развития человечества. Так, по мнению В. Штерна, ребенок в первые месяцы своей жизни находится на стадии млекопитающего, во втором полугодии он достигает стадии высшего млекопитающего – обезьяны, а затем первых ступеней человеческого состояния – развития первобытных народов. Начиная с поступления в школу ребенок усваивает человеческую культуру: сначала в духе античного мира, в подростковом возрасте христианскую культуру и лишь к зрелости поднимается до уровня культуры Нового времени.

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

установленных по педагогическому принципу, почти совпадают с переломными моментами в детском развитии.

Во **второй группе** периодизаций используется не внешний, а *внутренний критерий*. Этим критерием становится какая-либо *одна сторона развития*, например развитие костных тканей у П. П. Блонского и развитие детской сексуальности у З. Фрейда.

П. П. Блонский выбрал объективный, легко доступный наблюдению, связанный с существенными особенностями конституции растущего организма признак – *появление и смену зубов*. Поэтому детство делится на три эпохи: беззубое детство (до 8 месяцев – 2-2,5 лет), детство молочных зубов (примерно до 6,5 лет) и детство постоянных зубов (до появления зубов мудрости).

З. Фрейд считал главным источником, двигателем человеческого поведения бессознательное, насыщенное сексуальной энергией. *Сексуальное развитие*, следовательно, определяет развитие всех сторон личности и может служить критерием возрастной периодизации. Детская сексуальность понимается З. Фрейдом широко, как все, приносящее телесное удовольствие, – поглаживания, сосание, освобождение кишечника и т. д.

Стадии развития связаны со смещением эрогенных зон – тех областей тела, стимуляция которых вызывает удовольствие.

На оральной стадии (до 1 года) эрогенная зона – слизистая рта и губ. Ребенок получает удовольствие, когда сосет молоко, а в отсутствие пищи – собственный палец или какой-нибудь предмет. Поскольку абсолютно все желания младенца не могут быть немедленно удовлетворены, появляются первые ограничения, и кроме бессознательного, инстинктивного начала личности, «Оно», развивается вторая инстанция – «Я». Формируются такие черты личности, как ненасытность, жадность, требовательность, неудовлетворенность всем предлагаемым.

На анальной стадии (1-3 года) эрогенная зона смещается в слизистую оболочку кишечника. Ребенка в это время приучают к опрятности, возникает много требований и запретов, в результате чего в личности ребенка начинает формироваться последняя, третья инстанция – «Сверх-Я» как воплощение социальных норм, внутренняя цензура, совесть. Развиваются аккуратность, пунктуальность, упрямство, агрессивность, скрытность, накопительство и некоторые другие черты.

Фаллическая стадия (3-5 лет) характеризует высшую степень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся генита-

лии. Если до сих пор детская сексуальность была направлена на себя, то сейчас дети начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым людям, мальчики к матери (Эдипов комплекс), девочки к отцу (комплекс Электры). Это время наиболее строгих запретов и интенсивного формирования «Сверх-Я». Зарождаются новые черты личности – самонаблюдение, благоразумие и др.

Латентная стадия (5-12 лет) как бы временно прерывает сексуальное развитие ребенка. Влечения, исходящие из «Оно», хорошо контролируются. Детские сексуальные переживания вытесняются, и интересы ребенка направляются на общение с друзьями, школьное обучение и т. д.

Генитальная стадия (12-18 лет) соответствует собственно половому развитию ребенка. Объединяются все эрогенные зоны, появляется стремление к нормальному сексуальному общению. Биологическое начало – «Оно» – усиливает свою активность, и личности подростка приходится бороться с его агрессивными импульсами, используя механизмы психологической защиты.

Периодизации, основанные на одном признаке, субъективны: авторами произвольно выбирается одна из многих сторон развития. Кроме того, в них не учитывается изменение роли выбранного признака в общем развитии ребенка на протяжении детства, а значение любого признака меняется при переходе от возраста к возрасту.

В **третьей группе** периодизаций предпринята попытка выследить периоды психического развития ребенка на основе существенных особенностей этого развития. Это периодизация Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина. В них используется три критерия – социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование.

Л. С. Выготский установил, что психическое развитие характеризуется чередованием стабильных и кризисных периодов. Поэтому его возрастная периодизация имеет следующий вид: 1) кризис новорожденности, 2) младенческий возраст, 3) кризис 1 года, 4) раннее детство, 5) кризис 3 лет, 6) дошкольный возраст, 7) кризис 7 лет, 8) школьный возраст, 9) кризис 13 лет, 10) пубертатный возраст, 11) кризис 17 лет.

Д. Б. Эльконин рассматривает ребенка как целостную личность, активно познающую окружающий мир – мир предметов и человеческих отношений, включая его при этом в две системы отношений: «ребенок – вещь» и «ребенок – взрослый». Но вещь, обладая определенными физическими свойствами, заключает в себе и общественно

выработанные способы действий с нею, это по сути – общественный предмет, действовать с которым ребенок должен научиться. Взрослый тоже не только человек, имеющий конкретные индивидуальные качества, но и представитель какой-то профессии, носитель других видов общественной деятельности с их специфическими задачами и мотивами, нормами отношений, то есть общественный взрослый. Деятельность ребенка внутри систем «ребенок – общественный предмет» и «ребенок – общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность.

В то же время эти системы отношений осваиваются ребенком в деятельности разного типа. Среди видов ведущей деятельности, оказывающей наиболее сильное влияние на развитие ребенка, Д. Б. Эльконин выделяет две группы.

В первую группу входят деятельности, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми. Это непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка. Они значительно отличаются друг от друга по содержанию и глубине, но представляют собой деятельности одного типа, имеющие дело, главным образом, с системой отношений «ребенок – общественный взрослый» или, шире, «человек – человек».

Вторую группу составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются общественно выработанные способы действий с предметами и различные эталоны: предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшеклассника. Маленький ребенок овладевает предметными действиями и ложкой или стаканом, ребенок старшего возраста – математикой и грамматикой, их деятельность мало похожа внешне, но, по существу, и то и другое – освоение элементов человеческой культуры. Деятельности второго типа имеют дело с системой отношений «ребенок – общественный предмет» или «человек – вещь».

В деятельности первого типа, главным образом, развивается мотивационно-потребностная сфера, в деятельности второго типа формируются операционно-познавательная сфера. Эти две линии образуют единый процесс развития личности, но на каждом возрастном этапе получает преимущественное развитие одна из них. Так как ребенок поочередно осваивает системы отношений «человек – человек» и «человек – вещь», происходит закономерное чередование и сфер, наиболее интенсивно развивающихся: в младенчестве развитие моти-

вационной сферы опережает развитие сферы интеллектуальной, в следующем, раннем возрасте, мотивационная сфера отстает и более быстрыми темпами развивается интеллект и т. д.

Таким образом, каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности; возрастными новообразованиями, формирующимися в конце периода, среди них выделяется центральное, наиболее значимое для последующего развития. Границами возрастов служат кризисы – переломные моменты в развитии ребенка.

Периодизация психического развития, предложенная Д. Б. Элькониным, – наиболее распространенная в современной отечественной психологии.

1.6. Развитие личности в онтогенезе

Теория Э. Эриксона

Эрик Эриксон – последователь З. Фрейда, расширивший психоаналитическую теорию. Он смог выйти за ее рамки благодаря тому, что начал рассматривать развитие ребенка в более широкой системе социальных отношений.

Особенности становления личности зависят от экономического и культурного уровня развития общества, в котором растет ребенок, от того, какой исторический этап этого развития он застал. Ребенок, живущий в Нью-Йорке в середине XX века, развивается не так, как маленький индеец из резервации, где во всей полноте сохранились старые культурные традиции и время как бы остановилось.

Ценности и нормы общества передаются детям в процессе воспитания. Дети, принадлежащие к сообществам практически одинакового уровня социально-экономического развития, приобретают разные черты личности из-за разных культурных традиций, связанных с основным видом занятий и принятых стилей воспитания. В разных индейских резервациях Э. Эриксон наблюдал два племени – Сиу, бывших охотников на бизонов, и Юрок – рыбаков и собирателей желудей. В племени Сиу детей не пеленают туго, долго кормят грудным молоком, не следят строго за опрятностью и вообще мало ограничивают свободу их действий. Дети ориентируются на исторически сложившийся идеал своего племени – сильного, отважного охотника в

бескрайних прериях – и приобретают такие черты, как инициативность, решительность, смелость, щедрость в отношениях с соплеменниками и жестокость в отношении к врагам. В племени Юрок, наоборот, детей рано отнимают от груди, туго пеленают, рано приучают к опрятности, сдержанны в общении с ними. Дети вырастают молчаливыми, подозрительными, скупыми, склонными к накопительству.

Развитие личности по своему содержанию определяется тем, что общество ожидает от человека, какие ценности и идеалы ему предлагает, какие задачи ставит перед ним на разных возрастных этапах. Но последовательность стадий развития ребенка зависит от биологического начала. Ребенок, созревая, с необходимостью проходит ряд следующих друг за другом стадий. На каждой стадии он приобретает определенное качество (личностное новообразование), которое фиксируется в структуре личности и сохраняется в последующие периоды жизни.

Э. Эриксон проследил целостный жизненный путь личности, от рождения до глубокой старости. В возрасте до 17-20 лет происходит медленное, постепенное становление главного ядерного образования – *идентичности личности*. Личность развивается благодаря включению в различные социальные общности (нацию, социальный класс, профессиональную группу и т. д.) и переживанию своей неразрывной связи с ними. Идентичность – психосоциальная тождественность – позволяет личности принимать себя во всем богатстве своих отношений с окружающим миром и определяет ее систему ценностей, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения. Идентичность – условие психического здоровья: если она не сложится, человек не находит себя, своего места в обществе, оказывается «потерянным».

Идентичность формируется в юношеском возрасте, это характеристика достаточно зрелой личности. До этого времени ребенок должен пройти через ряд идентификаций – отождествления себя с родителями; мальчиками или девочками (половая идентификация) и т. д. Этот процесс определяется воспитанием ребенка, поскольку с самого его рождения родители, а затем и более широкое социальное окружение приобщают его к своей социальной общности, группе, передают ребенку свойственное ей мировосприятие.

Еще один важный для развития личности момент – его кризисность. Кризисы присущи всем возрастным стадиям, это «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом. В каждом

личностном качестве, которое появляется в определенном возрасте, заключено глубинное отношение ребенка к миру и самому себе. Это отношение может быть позитивным, связанным с прогрессивным развитием личности, и негативным, вызывающим отрицательные сдвиги в развитии, его регресс. Ребенку приходится выбирать одно из двух полярных отношений – доверие или недоверие к миру, инициативу или пассивность, компетентность или неполноценность и т. д. Когда выбор сделан и закреплено соответствующее качество личности, скажем, положительное, противоположный полюс отношения продолжает скрыто существовать и может проявиться значительно позже, когда взрослый человек столкнется с серьезной жизненной неудачей.

Э. Эриксон выделяет следующие стадии развития личности ребенка:

1. На первой стадии развития, соответствующей **младенческому возрасту**, возникает *доверие или недоверие к миру*. При прогрессивном развитии личности ребенок «выбирает» доверительное отношение. Оно проявляется в легком кормлении, глубоком сне, ненапряженности внутренних органов, нормальной работе кишечника. Ребенок, с доверием относящийся *к миру*, который его окружает, без особой тревоги и гнева переносит исчезновение из его поля зрения матери: он уверен, что она вернется, что все его потребности будут удовлетворены. Младенец получает от матери не только молоко и необходимый ему уход, с ней связано и «питание» миром форм, красок, звуков, ласк, улыбок. Материнская любовь и нежность определяет «количество веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опыта» ребенка.

В это время ребенок как бы «вбирает» в себя образ матери (возникает механизм интроекции). Это первая ступень формирования идентичности развивающейся личности.

2. Вторая стадия соответствует **раннему возрасту**. Резко возрастают возможности ребенка, он начинает ходить и отстаивать свою независимость. Но возрастающее чувство *самостоятельности* не должно подорвать сложившееся раньше доверие к миру. Родители помогают его сохранить, ограничивая появляющиеся у ребенка жела-

ния требовать, присваивать, разрушать, когда он проверяет свои силы.

Требования и ограничения родителей в то же время создают основу для негативного чувства *стыда и сомнений*. Ребенок чувствует «глаза мира», следящие за ним с осуждением, и стремится заставить мир не смотреть на него или хочет сам стать невидимым. Но это невозможно, и у ребенка появляются «внутренние глаза мира» – стыд за свои ошибки, неловкость, испачканные руки и т. д. Если взрослые предъявляют слишком суровые требования, часто порицают и наказывают ребенка, у него возникают страх «потерять лицо», постоянная настороженность, скованность, необщительность. Если стремление ребенка к независимости не подавляется, устанавливается соотношение между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее разумным ограничением.

3. На третьей стадии, совпадающей с **дошкольным** возрастом, ребенок активно познает окружающий мир, моделирует в игре отношения взрослых, сложившиеся на производстве и в других сферах жизни, быстро и жадно учится всему, приобретая новые дела и обязанности. К самостоятельности добавляется *инициатива*. Когда поведение ребенка становится агрессивным, инициатива ограничивается, появляются чувства вины и тревожности; таким образом, складываются новые внутренние инстанции – совесть и моральная ответственность за свои действия, мысли и желания. Взрослые не должны перегружать совесть ребенка. Чрезмерное неодобрение, наказания за незначительные проступки и ошибки вызывают постоянное ощущение своей *вины*, страх перед наказанием за тайные мысли, мстительность. Тормозится инициатива, развивается *пассивность*.

На этом возрастном этапе происходит *половая идентификация* и ребенок осваивает определенную форму поведения, мужскую или женскую.

4. **Младший школьный возраст** – предпубертатный, то есть предшествующий половому созреванию ребенка. В это время разворачивается четвертая стадия, связанная с воспитанием у детей трудолюбия, необходимостью овладения новыми знаниями и умениями. Школа становится для них «культурой в себе», со своими особыми целями, достижениями и разочарованиями. Постигание основ трудового и социального опыта дает возможность ребенку получить признание окружающих и приобрести чувство компетентности. Если же

достижения невелики, он остро переживает свою неумелость, неспособность, невыгодное положение среди сверстников и чувствует себя обреченным быть посредственностью. Вместо чувства компетентности образуется чувство *неполноценности*.

Период начального школьного обучения – это также начало *профессиональной идентификации*, ощущения своей связи с представителями определенных профессий.

5. Старший подростковый возраст и ранняя юность составляют пятую стадию развития личности, период самого глубокого кризиса. Детство подходит к концу, и этот большой этап жизненного пути, завершаясь, приводит к формированию *идентичности*. В ней объединяются и преобразуются все предыдущие идентификации ребенка; к ним добавляются новые, поскольку повзрослевший, изменившийся внешне ребенок включается в новые социальные группы и приобретает другие представления о себе. Целостная идентичность личности, доверие к миру, самостоятельность, инициативность и компетентность позволяют юноше решить главную задачу, которую ставит перед ним общество, – задачу самоопределения, выбора жизненного пути.

Когда не удастся осознать себя и свое место в мире, наблюдается *диффузность идентичности*. Она связана с инфантильным желанием как можно дольше не вступать во взрослую жизнь, со смутным, устойчивым состоянием тревоги, чувством изоляции и опустошенности. Диффузность идентичности может и проявиться во враждебном неприятии социальных ролей, желательных для семьи и ближайшего окружения юноши (мужской или женской, национальной, профессиональной, классовой и т. п.), в презрении ко всему отечественному и переоценке иностранного, в стремлении «стать ничем» (если это единственный оставшийся способ самоутверждения).

Теория А. В. Петровского

А. В. Петровский рассматривает развитие личности как процесс интеграции в различных социальных группах.

Становление личности определяется особенностями взаимоотношений ребенка с членами *референтной группы*. Референтная группа наиболее значима для ребенка по сравнению с остальными, он принимает именно ее ценности, моральные нормы и формы поведения. На каждом возрастном этапе он включается в новую социальную группу, которая становится для него референтной. Сначала это семья,

потом группа детского сада, школьный класс и неформальные подростковые объединения. Для любой такой группы характерна своя деятельность (или набор деятельности) и особый стиль общения. Как раз «деятельностно-опосредованные» взаимоотношения ребенка с группой и влияют на формирование его личности.

Когда ребенок входит в новую стабильную группу, он прежде всего приспосабливается к ней: усваивает действующие там нормы, овладевает формами и средствами деятельности, которыми владеют другие ее члены. Ему необходимо быть таким, как все. Это первая фаза становления личности в социальной группе – фаза *адаптации*. Она предполагает утрату ребенком своих индивидуальных черт. Обостряющееся противоречие между достигнутым результатом адаптации – тем, что он стал таким, как все в группе, – и неудовлетворенной потребностью ребенка в максимальном проявлении своих индивидуальных особенностей, порождает вторую фазу – *индивидуализацию*. Ребенок начинает искать способы выражения своей индивидуальности в группе. Третья фаза состоит в том, что происходит *интеграция* личности в группе: ребенок сохраняет лишь те свои индивидуальные черты, которые отвечают потребностям группового развития и собственной потребности сделать значимый «вклад» в жизнь группы, а группа в какой-то мере меняет свои нормы, восприняв ценные для ее развития черты личности.

Каждая фаза развития личности в группе имеет свои специфические трудности адаптации, у ребенка могут появиться такие личностные качества, как конформность, безынициативность, робость, неуверенность в себе. Если не преодолеваются трудности второй фазы и группа отвергает индивидуальные черты ребенка, это может привести к развитию негативизма, агрессивности, подозрительности, неадекватно завышенной самооценке. Дезинтеграция в группе высокого уровня развития – коллективе – способствует формированию у него коллективизма как свойства личности.

На своем жизненном пути ребенок включается в группы, различные по своим социально-психологическим характеристикам. Он может одновременно входить в разные группы; принятый в одной референтной группе, он оказывается отвергнутым в другой. Недостаточная стабильность социальной среды усложняет процесс развития личности. Тем не менее, в разные возрастные периоды ребенок последовательно входит в разные социальные группы, и ситуации успешной или неуспешной адаптации, индивидуализации и интегра-

ции многократно повторяются. В результате складывается относительно устойчивая структура личности.

На каждом возрастном этапе, в определенной социальной среде ребенок проходит три фазы в своем личностном развитии. Если в каком-то периоде не прошла успешно фаза интеграции, на следующей ступени будет затруднена адаптация. Так образуются условия для кризиса развития личности.

А. В. Петровский выделяет периоды раннего детства, детсадовского детства, младшего школьного возраста, среднего школьного возраста и старшего школьного возраста. Первые три периода образуют эпоху детства, в которой процесс адаптации преобладает над процессом индивидуализации. Для эпохи отрочества (периода среднего школьного возраста) характерно доминирование процесса индивидуализации над процессом адаптации, для эпохи юности (периода старшего школьного возраста) – доминирование процесса интеграции над процессом индивидуализации. Таким образом, детство – это, в основном, приспособление ребенка к социальной среде, отрочество – проявление своей индивидуальности. В юности должна произойти интеграция в обществе.

1.7. Нравственное развитие личности (Л. Колберг)

Л. Колберг проводил эксперименты, в которых выявлялись моральные суждения и этические представления детей разного возраста. Детям предлагалось оценить поступки героев рассказа и обосновать свои суждения. Оказалось, что на разных возрастных этапах дети по-разному решают нравственные проблемы. Например, маленькие дети считают ребенка, случайно разбившего несколько чашек, более виноватым и «более испорченным», чем другого, разбившего только одну чашку, но злонамеренно. Старшие дети, особенно после 9-10 лет, иначе оценивают эту ситуацию, ориентируясь не только на результат действий, но и на мотивы, стоящие за поступком.

Л. Колберг использовал рассказы, содержащие сложные конфликты морального порядка, требующие разрешения. Приведем в качестве примера один из рассказов и типичные ответы. «Женщине, больной раком, не помогают никакие лекарства. Она просит своего врача дать ей смертельную дозу снотворного, чтобы избавиться от страданий. Должен ли врач удовлетворить ее просьбу?»

Ребенок: «Было бы хорошо дать женщине умереть, чтобы избавить ее от боли. Но это могло бы быть неприятно ее мужу – ведь это не то, что усыпить животное, он же нуждается в своей жене».

Подросток: «Врач не имеет на это права. Он не может дать жизнь и он не должен ее уничтожать».

Взрослый: «Умиравшая должна иметь свободный выбор. Значение имеет качество жизни, а не сам ее факт. Если она считает, что не стоит жить, превратившись просто в нечто живое, но уже не человека, она имеет право выбрать смерть. Людям должна быть предоставлена возможность самим решать, что с ними будет».

Из этих ответов видно, что ребенок исходит из чисто практических соображений, не обращаясь к моральным принципам. Категоричный в своих суждениях подросток рассматривает проблему с точки зрения одного абстрактного принципа – ценности жизни. Позиция взрослого многогранна. Л. Колберг рассматривает развитие морального сознания как последовательный прогрессивный процесс. Обобщив обширный экспериментальный материал, он выделяет 6 стадий развития, объединяющихся в три уровня.

Первый – *доморальный уровень*. Нормы морали для ребенка – нечто внешнее, он выполняет правила, установленные взрослыми, из чисто эгоистических соображений. Первоначально он ориентируется на наказание и ведет себя «хорошо», чтобы его избежать (I стадия). Затем он начинает ориентироваться и на поощрение, ожидая получить за свои правильные действия похвалу или какую-нибудь другую награду (II стадия).

Второй уровень – *конвенциональная мораль*. Источник моральных предписаний для ребенка остается внешним. Но он уже стремится вести себя определенным образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми для него людьми. Ориентация в своем поведении на оправдание ожиданий и одобрение других характерна для III стадии, на авторитет – для IV стадии. Этим определяется неустойчивость поведения ребенка, зависимость от внешних влияний.

Третий уровень – *автономная мораль*. Моральные нормы и принципы становятся собственным достоянием личности, то есть внутренними.

Поступки определяются не внешним давлением или авторитетом, а своей совестью: «На том стою и не могу иначе». Сначала появляется ориентация на принципы общественного благополучия, демо-

кратические законы, принятые на себя обязанности перед обществом (V стадия), потом – на общечеловеческие этические принципы (VI стадия).

Все дошкольники и большинство семилетних детей (примерно 70%) находятся на доморальном уровне развития. Этот низший уровень развития морального сознания сохраняется у части детей и позже – у 30% в 10 лет и 10% в 13-16 лет. Многие дети к 13 годам решают моральные проблемы на втором уровне, им присуща конвенциональная мораль. Развитие высшего уровня морального сознания связано с развитием интеллекта: осознанные моральные принципы не могут появиться раньше подросткового возраста, когда формируется логическое мышление. Однако становление формально-логических операций недостаточно, даже интеллектуально развитые взрослые люди могут не иметь автономной морали. Что же касается подростков, то только 10% из них поднимаются до высшего уровня морального сознания.

1.8. Интеллектуальное развитие личности

Подход Ж. Пиаже

В исследованиях **Ж. Пиаже** и созданной им Женевской психологической школы показано качественное своеобразие детского мышления, особая детская логика, отличная от взрослой, и прослежено, как мышление ребенка постепенно меняет свой характер на протяжении детства.

По мнению Ж. Пиаже, ребенок имеет определенные *схемы действий*, позволяющие ему решать разнообразные познавательные задачи. Эти схемы действий будут относительно простыми у младенца, ищущего спрятанный под подушку предмет, и очень сложными у подростка, решающего задачу в гипотетическом плане, с помощью формальной логики. Но, независимо от степени трудности стоящих перед ребенком проблем, им используются два основных механизма – ассимиляции и аккомодации. Когда новая задача меняется и подгоняется под уже имеющуюся схему действия, происходит *ассимиляция* – включение новой проблемной ситуации в состав тех, с которыми ребенок справляется без изменения наличных схем действия. При *аккомодации* схемы действий изменяются так, чтобы можно было их применить к новой задаче. В процессе приспособления к новой проблемной ситуации ассимиляция и аккомодация объединяются, их сочетание дает *адаптацию*. А завершает адаптацию установление *рав-*

новесия, когда требования среды (задачи), с одной стороны, и схемы действий, которыми ребенок владеет, – с другой, приходят в соответствие. Интеллектуальное развитие, по Ж. Пиаже, стремится к стабильному равновесию. На каждом возрастном этапе равновесие нарушается и восстанавливается, и полная логическая уравновешенность достигается только в подростковом возрасте, на уровне формальных операций.

Интеллект, таким образом, обладает адаптивной природой. Кроме того, можно говорить о деятельной природе интеллекта. Ребенок познает окружающую его реальность, объекты, существующие независимо от него. И, чтобы познать объекты, он их трансформирует – производит действия с ними: перемещает их, связывает, комбинирует, удаляет и вновь возвращает. Познание на всех этапах развития интеллекта связано с действиями, трансформациями. Первоначально, у маленького ребенка, это внешние действия с предметами. Собственно интеллектуальная деятельность производна от материальных действий, ее элементы представляют собой интериоризованные действия. Познание окружающего в результате становится все более адекватным. На основе действий формируются новые интеллектуальные структуры.

Интеллектуальное развитие ребенка спонтанно, оно проходит ряд стадий, порядок следования которых всегда остается неизменным. До 7-8 лет взаимодействие ребенка с миром вещей и людей подчиняется законам *биологического приспособления*. Однако биологическое созревание здесь сводится только к открытию возможностей развития; эти возможности еще нужно реализовать. Возрастные рамки появления той или иной стадии интеллектуального развития зависят от активности самого ребенка, богатства или бедности его спонтанного опыта, от культурной среды. К биологическим факторам на определенном уровне развития присоединяются социальные, благодаря которым у ребенка вырабатываются нормы мышления и поведения. Это достаточно высокий и поздний уровень: лишь после переломного момента (около 7-8 лет) социальная жизнь начинает играть прогрессивную роль в развитии интеллекта. Ребенок социализируется постепенно. *Социализация* – процесс адаптации к социальной среде – приводит к тому, что ребенок переходит от своей узкой позиции к объективной, учитывает точки зрения других людей и оказывается способным с ними сотрудничать.

Стадии – это ступени или уровни развития, последовательно сменяющие друг друга. На каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие, которое затем снова нарушается. Процесс развития интеллекта представляет собой смену трех больших периодов, в течение которых происходит становление трех основных интеллектуальных структур (см. упрощенную схему, данную в табл. 2). Сначала формируются сенсомоторные структуры – системы последовательно выполняемых материальных действий. Затем возникают структуры конкретных операций – системы действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные. Еще позже происходит становление формально-логических операций.

Формальная логика, по Ж. Пиаже, – это высшая ступень в развитии интеллекта. Интеллектуальное развитие ребенка представляет собой переход от низших стадий к высшим. Но при этом каждая предшествующая стадия подготавливает последующую, перестраивается на более высоком уровне.

Сенсомоторный период охватывает первые два года жизни ребенка. В это время не развита речь и отсутствуют представления, а поведение строится на основе координации восприятия и движения (отсюда и название «сенсомоторный»).

Таблица 2

Стадии интеллектуального развития (Ж. Пиаже)

Периоды	Подпериоды и стадии	Возраст
I. Сенсомоторный интеллект		0-2 года
	1. Упражнение рефлексов	0-1 месяц
	2. Элементарные навыки, первичные круговые реакции	1-4 месяца
	3. Вторичные круговые реакции	4-8 месяцев
	4. Начало практического интеллекта	8-12 месяцев
	5. Третичные круговые реакции	12-18 месяцев
	6. Начало интериоризации	18-24 месяца
II. Репрезентативный интеллект и конкретные операции		2-11 лет
	1. Дооперациональные представления	2-7 лет
	2. Конкретные операции	7-11 лет
III. Формальные операции		11-15 лет

Родившись, ребенок имеет врожденные рефлексы. Некоторые из них, например рефлекс сосания, способны изменяться. После некоторого упражнения ребенок сосет лучше, чем в первый день, затем

начинает сосать не только во время еды, но и в промежутках – свои пальцы, любые предметы, прикоснувшиеся ко рту. Это стадия *упражнения рефлексов*. В результате упражнения рефлексов формируются первые *навыки*. На второй стадии ребенок поворачивает голову в сторону шума, прослеживает взглядом движение предмета, пытается схватить игрушку. В основе навыка лежат *первичные круговые реакции* – повторяющиеся действия. Одно и то же действие ребенок повторяет снова и снова (скажем, дергает за шнур) ради самого процесса. Такие действия подкрепляются собственной активностью ребенка, которая доставляет ему удовольствие.

Вторичные круговые реакции появляются на третьей стадии, когда ребенок сосредоточен уже не на собственной активности, а на изменениях, вызванных его действиями. Действие повторяется ради того, чтобы продлить интересные впечатления. Ребенок долго встряхивает погремушку, чтобы продлить заинтересовавший его звук, проводит по прутьям кроватки всеми предметами, которые оказались в руках, и т. п.

Четвертая стадия – начало *практического интеллекта*. Схемы действия, образованные на предыдущей стадии, объединяются и используются для достижения цели. Когда случайное изменение действия дает неожиданный эффект – новое впечатление, ребенок его повторяет и закрепляет новую схему действия.

На пятой стадии появляются *третичные круговые реакции*: ребенок уже специально изменяет действия, чтобы посмотреть, к каким результатам это приведет. Он активно экспериментирует.

На шестой стадии начинается *интериоризация схем действий*. Если раньше ребенок производил различные внешние действия, чтобы достичь цели, пробовал и ошибался, то теперь он уже может комбинировать схемы действий в уме и внезапно приходит к правильному решению. Например, девочка, держа в обеих руках предметы, не может открыть дверь и, потянувшись к дверной ручке, останавливается. Она кладет предметы на пол, но, заметив, что открывающаяся дверь их заденет, перекладывает в другое место.

В возрасте около 2 лет формируется внутренний план действий. На этом заканчивается сенсомоторный период, и ребенок вступает в новый период – репрезентативного интеллекта и конкретных операций. *Репрезентативный интеллект* – мышление с помощью представлений. Сильное образное начало при недостаточном развитии словесного мышления приводит к своеобразной детской логике. На этапе *дооперациональных представлений* ребенок не способен к дока-

зательству, рассуждению. Ярким примером этого служат так называемые феномены Пиаже.

Например, дошкольникам показывали два глиняных шарика и, убедившись в том, что дети считают их одинаковыми, у них на глазах изменяли форму одного шарика – раскатывали его в «колбаску». Отвечая на вопрос, одинаковое ли количество глины в шарике и колбаске, дети говорили, что неодинаковое: в колбаске больше, потому что она длиннее. В аналогичной задаче с количеством жидкости дети оценивали воду, налитую в два стакана, как одинаковую. Но, когда при них воду переливали из одного стакана в другой, более узкий и высокий, и уровень воды в этом сосуде поднимался, они считали, что воды в нем стало больше, потому что «перелили». У ребенка отсутствует принцип сохранения количества вещества. Он, не рассуждая, ориентируется на внешние, «бросающиеся в глаза» признаки объектов.

Ребенок не видит вещи в их внутренних отношениях, он считает их такими, какими их дает непосредственное восприятие. Он думает, что ветер дует, потому что раскачиваются деревья, а солнце все время следует за ним, останавливаясь, когда останавливается он сам. Ж. Пиаже назвал это явление *реализмом*. Дошкольник медленно, постепенно переходит от реализма к объективности, к учету других точек зрения и пониманию относительности оценок. Последнее выражается, например, в том, что ребенок, считающий все большие вещи тяжелыми, а маленькие легкими, приобретает новое представление: маленький камешек, легкий для ребенка, оказывается тяжелым для воды и поэтому тонет.

Для ребенка, имеющего дооперациональные представления, характерны также нечувствительность к противоречиям, отсутствие связи между суждениями, переход от частного к частому, минуя общее, тенденция связывать все со всем и др. Такая специфика детской логики, так же как и реализм, обусловлены главной особенностью мышления ребенка – его *эгоцентризмом*. Эгоцентризм – особая интеллектуальная позиция ребенка. Он рассматривает весь мир со своей собственной точки зрения, единственной и абсолютной, ему недоступны понимание относительности познания мира и координация разных точек зрения. Эгоцентрическая позиция ребенка хорошо прослеживается в эксперименте с макетом гор. Три горы по-разному выглядели с разных сторон макета. Ребенок видел этот горный ландшафт с одной стороны и из нескольких фотографий мог выбрать ту, которая соответствовала его реальной точке зрения. Но когда его

просили найти фотографию с видом, открывающимся перед куклой, сидящей напротив, он снова выбирал «свой» снимок. Он не мог представить себе, что у куклы другая позиция, и она видит макет по-другому.

Приведенный пример относится к дошкольникам. Но эгоцентризм – общая характеристика детского мышления, проявляющаяся в каждом периоде развития. Эгоцентризм усиливается, когда в ходе развития ребенок сталкивается с новой областью познания, и ослабевает по мере того, как он постепенно ее осваивает. Приливы и отливы эгоцентризма соответствуют той последовательности, в которой нарушается и восстанавливается равновесие.

Этап дооперациональных представлений завершается с появлением понимания сохранения количества вещества, того, что при преобразованиях одни свойства предметов сохраняются неизменными, а другие меняются. Исчезают феномены Пиаже, и дети 7-8 лет, решая задачи Пиаже, дают правильные ответы. Этап *конкретных операций* связан со способностью к рассуждению, доказательству, соотношению разных точек зрения. Логические операции, тем не менее, нуждаются в опоре на наглядность, не могут производиться в гипотетическом плане (поэтому они названы конкретными). Складывающаяся у ребенка примерно к 11 годам система операций подготавливает почву для формирования научных понятий.

Последний, высший период интеллектуального развития – период *формальных операций*. Подросток освобождается от конкретной привязанности к объектам, данным в поле восприятия, и приобретает возможность мыслить так же, как взрослый человек. Он рассматривает суждения как гипотезы, из которых можно вывести всевозможные следствия; его мышление становится гипотетико-дедуктивным.

Подход Дж. Брунера

Исходя из теории Ж. Пиаже, Дж. Брунер пересмотрел некоторые его представления об интеллектуальном развитии. Развитие складывается не просто из ряда стадий, оно предполагает последовательное овладение ребенком тремя сферами представлений – действием, образом и символом (словом). Это, в то же время, и способы познания окружающего мира. Сначала ребенок познает мир благодаря своим привычным действиям. Затем мир представляется ему еще и в образах, относительно свободных от действий. Постепенно появляется еще один новый путь – перевод действия и образов в языковые средства. Каждый из этих трех способов по-разному отражает события,

происходящие вокруг ребенка, и каждый накладывает сильный отпечаток на психическую жизнь ребенка на разных возрастных этапах.

Первая возникающая у ребенка сфера представлений – *действие*. Знание о предмете младенец получает благодаря привычным, повторяющимся действиям с ним. Причем в его представлении предмет и действие слиты, предмет для ребенка становится как бы продолжением действия. Дж. Брунер приводит пример из наблюдений Ж. Пиаже за своим сыном, которому исполнилось 7 месяцев. Мальчик раскачивает в руке папиросную коробку, потом она выскальзывает и падает за пределами его поля зрения. Он подносит пустую руку к глазам и долго смотрит на нее с удивлением и разочарованием. Снова начинает размахивать рукой и снова смотрит на нее – с помощью того же действия он пытается заставить коробку появиться.

Первоначально действия неразрывно связаны с восприятием, затем эти две сферы дифференцируются, отделяются друг от друга. В переходный период ребенок устанавливает соответствие между пространственным миром образов и миром последовательных действий и позже освобождает образные представления из-под контроля со стороны действия. Возникает мир, в котором предметы не зависят от предпринимаемых с ними действий. Между 1 и 2 годами ребенок ищет предметы, спрятанные под покрывалом, и поднимает другие покрывала, стремясь увидеть, куда переместился предмет после того, как его спрятали.

Вторая сфера представлений, которой овладевает ребенок, – *образ*. В раннем детстве восприятие зависит от мельчайших деталей, от эгоцентрической позиции ребенка, его действий, его потребностей и аффектов, которые могут приводить к искажениям. Ребенок оказывается во власти новизны окружающей среды и яркости зрительных представлений, он сосредоточен на внешней видимой стороне вещей.

Символ для ребенка – это, главным образом, слово. Символические представления сначала развиваются на образной основе. Словарный запас ребенка включает круг узких наглядно представляемых категорий и лишь постепенно увеличивается, охватывая все более широкие «непредставимые» понятия. Речь, которую осваивает ребенок, перестраивает его непосредственный опыт. Благодаря символическим процессам дети начинают видеть мир по-другому.

Дж. Брунер не дает жесткой периодизации интеллектуального развития. Он не указывает точные сроки появления стадии и выделяет переходы от одной стадии к другой. Этапы развития интеллекта не образуют у него лестницу, каждая ступень которой поднимает ребенка на новый, более высокий уровень, обесценивая предыдущий. Важ-

ны все три сферы представлений, сохраняющиеся и у взрослого человека. Богатство интеллекта определяется наличием развитых представлений – действенных, образных и символических.

Большое значение для развития интеллекта Дж. Брунер придавал *культуре* общества, в котором растет ребенок, общественному опыту, усваиваемому ребенком в процессе *обучения*. Ход умственного развития представляет собой не просто «часовой механизм» последовательности спонтанно разворачивающихся событий, он определяется также и различными влияниями среды, особенно школьной. Преподавание наук поэтому не должно слепо следовать естественному ходу развития. Обучение может стать даже ведущим фактором развития, если оно предоставит ученику возможность самому форсировать свое развитие, поставит перед ним задачи, побуждающие к переходу на следующую стадию. Любой предмет, по мнению Дж. Брунера, может быть преподнесен в том или ином виде любому ребенку, в любом возрасте.

II. СЕМИНАРСКИЕ И ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

2.1. Предмет и методы возрастной психологии. Закономерности и динамика психического развития

Вопросы для обсуждения

1. Предмет и задачи возрастной психологии.
2. Психическое развитие: сущность, причины, факторы.
3. Основные концепции психического развития (биологизаторский и социологизаторский подходы, теория двух факторов и др.).
4. Закономерности возрастного развития.
5. Роль деятельности и общения в психическом развитии человека.
6. Основные методы изучения процесса психического развития.
7. Проблема периодизации возрастного развития в отечественной и зарубежной психологии.

Литература

- Басов, М. Я. Проблема развития человека / М. Я. Басов // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М. : МГУ, 1980.

- **Возрастная и педагогическая психология** / под. ред. А. В. Петровского. – М., 1986.
- Кулагина, И. Ю. **Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет)** / И. Ю. Кулагина. – М. : Издательство УРАО, 1997.
- Костюк, Г. С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка / Г. С. Костюк // **Вопросы психологии.** – 1990. – № 1.
- Матюшкин, А. М. Современное состояние и задачи детской, возрастной и педагогической психологии / А. М. Матюшкин // **Вопросы психологии.** – 1983. – № 6.
- Мухина, В. С. **Психология детства и отрочества** / В. С. Мухина. – М., 1998.
- Немов, Р. С. **Психология** / Р. С. Немов. – М., 1994. – Т. 2.
- Сергиенко, Е. А. Проблема психического развития : некоторые острые вопросы и пути их решения / Е. А. Сергиенко // **Психологический журнал.** – 1990. – № 1.
- Эльконин, Д. Б. **Детская психология** / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2004.

Дополнительные задания

Задание 1

В эксперименте детям дошкольного возраста зачитывались для заучивания 15 слов, после чего детей просили воспроизвести данные слова. Затем этим же детям давали набор картинок с изображением отдельных предметов и предлагали к каждому запоминаемому слову подобрать картинку, которая помогла бы лучше запомнить это слово. Потом картинку убирали и детям предлагали воспроизвести слова.

Сформулируйте инструкцию для детей 4 лет и для детей 6-7 лет.

Задание 2

Укажите минимальный возраст испытуемых, начиная с которого можно использовать для исследования мышления методику «Исключение лишнего» в вербальном варианте:

- дряхлый, старый, изношенный, маленький, ветхий;
- смелый, хитрый, отважный, злой, решительный.

Задание 3

По теории Штерна-Бине, развитие наблюдения у детей проходит через несколько уровней или стадий, сменяющихся в определенной,

раз и навсегда данной последовательности: 1) стадия перечисления разрозненных предметов (3-7 лет); 2) стадия описания – дается характеристика предметов, указываются некоторые связи между ними; 3) стадия интерпретации – воспринимается картина в целом, определяются связи и отношения.

При проверке этой теории отечественные психологи (С. Л. Рубинштейн, Г.Т. Овсепян) пришли к выводу, что указанные уровни нельзя соотносить с возрастом детей. В зависимости от содержания воспринимаемого дети одного и того же возраста могут оказаться на разных стадиях наблюдения, так же как и дети разных возрастов могут оказаться на одной стадии.

В чем заключается ошибочность теории Штерна-Бине?

Подтвердите конкретными примерами правильность выводов отечественных психологов.

Задание 4

Ознакомьтесь с высказываниями известных ученых о психологических особенностях детей различного возраста.

1. «Учащиеся ... возраста характеризуются стремлением выработать комплекс определенных качеств своей личности; в вопросах самовоспитания их интересует формирование определенного морально-психологического облика в целом» (В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин).

2. «... знают, какое огромное значение имеет в жизни человека сильная воля, и озабочены тем, чтобы развить у себя высокие волевые качества. Среди ... не перевелись еще случаи «испытания воли» огнем, раскаленным железом, рискованными поступками» (В. И. Селиванов).

3. «Личность и педагогическое искусство учителя имеют исключительное значение для воспитания детей ... возраста. При нормальных условиях учитель – очень большой авторитет для учащихся. Для многих детей он идеал, и в ответах на вопрос: «Кем ты хочешь стать?» – школьники чаще всего пишут: «Учителем». Все чаще они называют учителя, если их просят назвать самого красивого человека, самого умного или самого хорошего» (П. П. Блонский).

4. Иногда «Эгоцентризм и эгоизм, чувство исключительности толкают ... на самоутверждение в самом дурном смысле этого слова. В этих случаях ... стараются выдвинуться, командовать сверстниками, стремятся доказать свое превосходство, готовы действовать в ущерб товарищам» (Л. И. Божович).

Определите, о каком возрасте идет речь в каждом высказывании, и вставьте соответствующее пропущенное слово.

2.2. Психическое развитие ребенка от рождения до трех лет

Вопросы для обсуждения

1. Новорожденный. Изменение образа жизни при переходе к постнатальному детству.
2. Младенческий возраст: основные проблемы и достижения.
3. Сущность кризиса 1 года.
4. Общая характеристика раннего детства.
5. Предметная деятельность и ее значение в психическом развитии ребенка от 1 до 3 лет.
6. Особенности игровой деятельности в период раннего детства.
7. Познавательная сфера ребенка до 3 лет.
8. Проблема развития личности в раннем детстве.
9. Симптоматика и содержание кризиса 3 лет.

Литература

- Венгер, Л. А. Психология / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М., 1988.
- Возрастная и педагогическая психология / под. ред. А. В. Петровского. – М., 1986.
- Голубева, Л. Г. Развитие и воспитание детей раннего возраста / Л. Г. Голубева. – М. : Академия, 2002.
- Запорожец, А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Хрестоматия по психологии. – М., 1987.
- Коломинский, Я. Л. Становление субъективной социальности у детей раннего возраста / Я. Л. Коломинский и др. // Вопросы психологии. – 1991. – № 1.
- Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И. Ю. Кулагина. – М. : Издательство УРАО, 1997.
- Мухина, В. С. Психология детства и отрочества / В. С. Мухина. – М., 1998.
- Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М., 1994. – Т. 2.

- Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. – М. ; Екатеринбург, 2000.
- Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2004.

Дополнительные задания

Задание 1

Мама Наташи (девочке 4 мес.) все время, и на прогулке, и дома, говорит и говорит, напевает песенки.

Соседка сказала ей: «Ну что ты с ней говоришь, она все равно еще ничего не понимает!»

Правильно ли поступает мама Наташи? Какое влияние оказывает речь взрослого на развитие психики ребенка?

Задание 2

Когда папа подошел к дочке Оле (11 мес.) в незнакомой форменной фуражке, девочка вдруг горько заплакала.

Почему это случилось?

Задание 3

В некоторых семьях во время бодрствования детей сажают на диван, обкладывая подушками.

Как можно организовать бодрствование детей в домашних условиях?

Задание 4

Саша (4 мес.), находясь в манеже, все время передвигается. Вот он обратил внимание на игрушку – яркий волчок. Он тянется ручками, выставив их далеко вперед, к игрушке, пытается схватить волчок, но промахивается.

Почему так происходит? Что должен делать взрослый, чтобы научить ребенка действовать с предметами, игрушками?

Задание 5

Мише (9 мес.) очень нравится выбрасывать игрушки из кроватки или манежа. Пропуская игрушки в отверстия сетки кроватки или про-

совывая их между стойками манежа, Миша выпускает их из рук: падают колечки, утенок, погремушка и т. д.

Мама постоянно поднимает игрушки и кладет их в кроватку или манеж, а сын достает их и снова бросает на пол.

Как должна вести себя мама в данной ситуации? Какой вид мышления развивается у малыша при подобных действиях игрушками, предметами?

Задание 6

Студентка, наблюдая за действиями детей с игрушками в группах детей второго и третьего года жизни, отметила:

Сережа (1 г. 1 мес.), играя разными игрушками, действует примерно одинаково: стучит, катит, тащит, сжимает их и т. д.

Катя (2 г. 1 мес.), играя теми же игрушками, действует по-другому: куклу – качает, машинку – везет, карандашом – рисует и т. д.

Как называются действия с игрушками Сережи и Кати? В чем их различие? Какова последовательность овладения детьми раннего возраста предметными действиями?

Задание 7

Какие из приведенных ниже действий называют «соотносящими», а какие «орудийными»?

Действия детей: нанизывание колец пирамидки; закрывание коробки крышкой; манипулирование молотком; складывание матрешки; действие ложкой.

Придумайте по 4-5 соотносящих и орудийных действий.

Задание 8

Мише (1 г. 3 мес.) еще трудно даются слова, и он часто прибегает к жестам. Мать, поняв, что он хочет, тут же выполняет его желание.

Влияет ли быстрое удовлетворение потребностей ребенка на развитие его речи?

Задание 9

Миша (2 г. 5 мес.) в своей семье слышит много сказок, рассказов, разговоров на разные темы. Мама считает, что это необходимо для его психического развития. Коля (2 г. 5 мес.) в своей семье, наоборот, мало слышит, но зато много видит. Мама ему постоянно покупает книжки с картинками. Вместе они рассматривают их, любуясь красивыми рисунками.

Что недоучитывают мама Миши и мама Коли?

Задание 10

Родители Кати (девочке 2 г. 5 мес.) работают и учатся на вечернем отделении института. Так как на воспитание дочери времени не оставалось, решено было отвезти Катю к бабушке в деревню.

Через год, когда дочь вернулась домой, родители обнаружили у нее неправильное произношение.

Чем объяснить подобное явление? В каком возрасте наблюдается сензитивность речи?

Задание 11

Лена (3 г.) поет песенку «Елочка». Вместо «мороз снежком укутывал», она произносит «мороз мешком укутывал».

Наташа (2 г. 10 мес.) поет эту песенку так: «Порою волк, сердитый волк с лисою пробегал» (вместо «рысцою пробегал»).

Закономерно ли это явление для детей раннего возраста? Дайте психологический анализ причин искажения слов. Как поступать взрослым в этих ситуациях?

Задание 12

Саша (2 г. 11 мес.) услышал, как папа сказал: «Работу закончил, гвозди забил молотком». Помолчав немного, мальчик произнес: «А я насыпаю песок лопаткой».

С чем связаны словоизменения в речи детей? Как следует поступать родителям в подобных ситуациях?

Диагностический материал

Методика 1

***Изучение волевых действий у детей раннего возраста
(А. Н. Давыдова)***

Проведение исследования

Подбирается несколько интересных новых игрушек, одна звенящая игрушка, коробка, скатерть, секундомер.

Эксперимент проводится в 5 ситуациях индивидуально с каждым ребенком в возрасте от 1 года до 3 лет. В протоколе фиксируют

особенности поведения ребенка, усилия и длительность перерывов между усилиями.

I ситуация. Ребенок должен достать игрушку, стоящую от него на некотором расстоянии.

II ситуация. Ребенок должен взять игрушку, которая не сдвигается с места (незаметно удерживается экспериментатором).

III ситуация. Ребенок должен достать игрушку из-под скатерти, концы которой придерживаются, то есть необходимо сделать усилие при поднимании скатерти.

IV ситуация. Ребенку нужно открыть коробку со звенящей игрушкой.

V ситуация. Ребенку нужно достать игрушку из сомкнутых рук экспериментатора.

Чтобы проследить развитие волевых проявлений, исследование проводят повторно с теми же детьми через 3 месяца.

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитывается длительность одного усилия и перерыва между усилиями. Результаты первого и повторного исследований заносятся в таблицу.

Таблица 2.2.1

Протокол проведения методики

Фамилия, имя, возраст ребенка	Ситуация	Первое исследование		Второе исследование	
		усилие	перерыв	усилие	перерыв
В среднем					

Анализируются индивидуальные особенности волевых проявлений и их возрастная динамика (что изменяется в волевых проявлениях через 3 месяца). Делаются выводы о том, как дети сохраняют цель деятельности, как преодолевают трудности при ее достижении, каков характер волевых усилий, как переживание успеха деятельности влияет на волевые усилия и сохранение цели.

Методика 2

Изучение привязанности у младенцев и детей раннего возраста

в ситуации с незнакомкой (М. Айнсворт)

В настоящее время существует несколько процедур, которые используются для изучения привязанности: процедура «Незнакомая ситуация», метод исследования привязанности у детей первых месяцев жизни, детей дошкольного возраста, метод исследования привязанности у взрослых. В данном пособии приводится классическая процедура «Ситуация с незнакомкой», разработанная М. Айнсворт. Согласно полученным в течение последних лет экспериментальным данным, она наиболее адекватна для изучения типа привязанности у детей в возрасте от 11 до 15 месяцев. Предлагаемое описание включает характеристику процедуры (табл. 2.2.2.), систему для оценки качества взаимодействия матери и младенца, критерии классификации типов привязанности.

Таблица 4

Краткое описание эпизодов ситуации с незнакомкой М. Айнсворт

№ эпизода	Присутствующие	Продолжительность	Краткое описание ситуации
1	Мама, ребенок и наблюдатель	30 сек.	Наблюдатель приглашает маму и ребенка в экспериментальную комнату, затем покидает их.
2	Мама и ребенок	3 мин.	Ребенок исследует комнату и игрушки, мама не участвует. Если необходимо, она стимулирует игру через 2 мин.
3	Незнакомка, мама и ребенок	3 мин.	Входит незнакомка. Первые 1,5 мин.: незнакомка разговаривает с мамой. Вторые 1,5 мин.: незнакомка подходит к ребенку. Через 3 мин. мама, не привлекая внимания, покидает комнату.
4	Незнакомка и ребенок	3 мин. или меньше*	Первый эпизод разлучения. Незнакомка подстраивает свое поведение под поведение ребенка.
5	Мама и ребенок	3 мин. или больше**	Первый эпизод встречи. Мама приветствует и/или утешает ребенка, затем сажает его обратно к игрушкам.

			Конец эпизода: мама покидает комнату, говоря: «Пока!»
6	Ребенок один	3 мин. или меньше*	Второй эпизод разлучения.
7	Незнакомка и ребенок	3 мин. или меньше*	Продолжение второго разлучения. Входит незнакомка. Она подстраивает свое поведение под поведение ребенка.
8	Мама и ребенок	3 мин.	Второй эпизод встречи. Мама входит, приветствует ребенка, берет его на руки. Тем временем незнакомка незаметно покидает комнату.

Примечание: * Эпизод сокращается, если ребенок чрезмерно расстроен.

** Эпизод удлиняется, если потребуется больше времени, чтобы ребенок вновь увлекся игрой.

Незнакомка – это взрослый-заместитель, чье влияние на ребенка можно сравнивать с влиянием мамы. Незнакомка также должна успокаивать ребенка, если он расстроен. Если мама забыла, что ей нужно делать, незнакомка может подсказать. Поведение незнакомки не кодируется. Оно должно быть таким, чтобы упрощать запись и кодирование поведения ребенка.

Незнакомка должна быть максимально нейтральна; все незнакомки должны быть максимально похожи друг на друга. Незнакомка должна играть с ребенком ненавязчиво, и в то же время ее задача – увлечь его. Незнакомка должна представлять, каким образом может развиться ситуация далее и, если необходимо, подготовить к этому маму. В целом незнакомка не должна привлекать к себе внимание необычным поведением; ее присутствие должно казаться для ребенка естественным.

Когда ребенок находится на руках у незнакомки, она должна продемонстрировать для камеры, как он себя ведет, по возможности повернуть ребенка лицом к камере. Желательно незаметно для ребенка сообщать для камеры информацию о том, что это за ребенок, каково его самочувствие. (Лучше всего это можно делать, разговаривая с ребенком и одновременно утешая его. Например, можно сказать: «Ты хочешь меня обнять, тебе, наверное, так лучше?» или: «Неужели ты не хочешь посидеть у меня на руках?» и т. п.).

Если ребенок произнес что-то, что будет трудно понять на записи, незнакомка должна повторить за ребенком его слова («Ты хочешь маму?»).

Незнакомка не должна делать:

1. Незнакомка никогда не должна закрывать ребенка от камеры. В особенности, никогда нельзя закрывать эпизод встречи ребенка с мамой. Когда входит мама, задача незнакомки – быстро и незаметно исчезнуть.

2. Незнакомка не должна искренне включаться в игру, так как ей будет неловко бросать игру в тот момент, когда ребенок чувствует себя комфортно.

3. Незнакомка не должна быть навязчивой, излишне сентиментальной или льстивой.

4. Незнакомка не должна быть вялой, скучной или раздраженной.

5. Незнакомка не должна входить в стрессовое состояние вместе с ребенком.

6. Незнакомка не должна уделять очень много внимания маме.

Руководитель должен контролировать подготовку эксперимента, поведение всех участников, а также сам процесс; руководитель должен быть уверен, что ребенок не болен, не переутомлен, не расстроен какими-то внешними по отношению к исследованию обстоятельствами. Кроме того, руководитель должен убедиться, что ребенок поел и сходит в туалет перед самым началом эксперимента.

Во время ситуации с незнакомкой руководитель самыми простыми словами дает инструкции лицу, к которому ребенок привязан (фигура привязанности). Инструкции даются только по мере необходимости, то есть ровно столько, сколько нужно до возвращения фигуры привязанности в комнату наблюдения, где ей или ему можно будет дать дополнительные указания.

Именно руководитель ответствен за то, чтобы уравнивать потребности исследуемой пары с потребностью в доступной для кодирования информации. Сильный стресс взрослого или ребенка может потребовать сокращения эпизода; сделать это желательно так, чтобы кодировщики могли понять, что произошло, если бы эпизод продолжился. Как правило, 30 с вполне достаточно, чтобы установить, что ребенок не может или не хочет регулировать свое состояние возбуждения.

Инструкции для мамы: «Когда мы все будем готовы, вам покажут дверь в комнату наблюдения, а затем проведут в игровую. Вы будете находиться с ребенком в игровой комнате до окончания эпизода. Затем вы можете войти в комнату наблюдения и смотреть на ребенка через одностороннее зеркало.

Попытайтесь вести себя с ребенком абсолютно естественно, как обычно. Не начинайте игру с ребенком, но реагируйте так, как вы обычно это делаете, когда ребенок подходит к вам. Если ваш ребенок чем-то сильно расстроен, пожалуйста, успокойте его так, как вы делаете это дома. Мы хотим увидеть, как ребенок реагирует на игрушки и новизну ситуации. Поэтому мы просим вас не начинать игру с ребенком. Однако мы не хотим, чтобы ребенку казалось, что мама ведет себя странно.

Эпизод 1. Вы входите в комнату и сажаете ребенка напротив игрушек. Сами садитесь на стул.

Эпизод 2. Пусть ребенок играет в течение трех минут. Если ребенок не начнет играть через две минуты, мы постучим в окошко, и тогда вы можете помочь ребенку начать игру. Затем вновь сядьте на стул.

Эпизод 3. В комнату войдет незнакомка и сядет на стул. Она начнет с вами разговор. Услышав условный сигнал, она начнет играть с ребенком. Затем мы постучим два раза, и тогда вы должны будете покинуть комнату.

Эпизод 4. Незнакомка позволит ребенку играть или будет сама играть с ним, если ребенок расстроится. Вы можете вернуться в комнату, если посчитаете, что ребенок в вас нуждается.

Эпизод 5. Вы входите в дверь и громко зовете ребенка по имени. Откройте дверь и позвольте ребенку самому приветствовать вас. Затем успокойте ребенка и садитесь на стул.

Эпизод 6. После сигнала встаньте, возьмите свою сумочку и подойдите к двери. Скажите ребенку «До свидания!» и выйдите из комнаты, закрыв за собой дверь.

Эпизод 7. Незнакомка входит в комнату. Она успокоит вашего ребенка, или поможет ему продолжить игру, или просто сядет на стул, если ребенок уже играет.

Эпизод 8. Кто-нибудь скажет вам, когда вы можете войти в комнату. Входя, подождите немного, чтобы ваш ребенок смог вас увидеть и поприветствовать. Мы хотим посмотреть, что он/она будет делать, когда вы войдете. Заговорите с ним, возьмите его на руки. Если ребенок успокоился, пусть он опять играет. Когда эпизод закончится, мы войдем в комнату».

Обработка и интерпретация результатов

1. Поиск близости и контакта

Эта величина отражает интенсивность и устойчивость попыток ребенка в достижении телесного контакта или хотя бы близости со взрослым, рассматривает поведение, при котором ребенок проявляет инициативу в достижении контакта и у него сразу это получается. Если эпизод состоит из нескольких случаев поведения по поиску близости и контакта (*proximity-and-contact-seeking behavior*), эпизод необходимо оценивать по тому случаю, которому подходит наивысший балл, если нет специальных примечаний.

2. Поведение по поддержанию контакта

Эта величина рассматривает степень активности, устойчивости попыток ребенка поддержать контакт со взрослым. Для оценки взаимодействия с матерью используются эпизоды 2, 3, 5, 8. Для оценки взаимодействия с незнакомкой – 3, 4, 7 и в некоторых случаях 8.

Хотя здесь учитывается поведение ребенка, его следует рассматривать вместе с поведением взрослого, так как взрослый и ребенок различаются по тому, как они начинают и завершают контакт. Каждая из оценок имеет несколько вариантов, чтобы дать возможность охватить множество случаев.

3. Поведение сопротивления

Эта величина рассматривает интенсивность, частоту и продолжительность поведения сопротивления, вызываемого взрослым, который имеет контакт или близость с ребенком или пытается начать взаимодействие или вовлечь ребенка в игру.

Проявления настроения: раздражение, суетливость, капризность, вспышки гнева. Проявления поведения: бросание игрушек, толкание, раздраженное топание, сопротивление тому, чтобы его взяли на руки, брыкание, извивание как выражение того желания, чтобы ребенка спустили на пол. Вполне распространенными проявлениями будут: гневные вскрики, катание по полу, битье ногами о пол, надувание губ, капризы и раздражительность. Такое поведение может чередоваться с активными попытками добиться и сохранить контакт со взрослым, который только что отвергался. Если присутствуют оба вида поведения, то такому поведению возможно дать высокий балл.

Нечто подобное происходит с детенышами обезьян. Дело здесь в том, что ребенок отвергает свою мать, будучи разгневанным на нее за то, что она покинула его. Ясно, что он отвергает игрушки, которые ему предлагают, как бы перенося на игрушки отвержение или гнев по отношению к человеку, который его отверг. Кажется вероятным, что отвержение незнакомки – это либо перенос гнева по отношению к

матери, либо гнев на незнакомку за то, что она не мать. Последнее предположение поднимает вопрос о различии «страха» перед незнакомкой от «страха» быть отвергнутым. Все случаи сопротивления незнакомки внесены в эту шкалу, включая явное сопротивление приходу незнакомки (в эпизоде 7), или ее приближению, или ее попыткам войти в контакт. Подобное сопротивление возвращению или приближению матери также включено сюда.

4. Поведение избегания

Эта величина отражает интенсивность, устойчивость, продолжительность и быстроту, с которой ребенок избегает близости, взаимодействия даже на расстоянии. Относительно поведения здесь рассматривается увеличение расстояния между ребенком и взрослым, либо отдаление, либо отклонение, разворачивание спиной к взрослому, отворачивание головы, отведение взгляда, избегание смотреть в глаза, прятание лица либо просто игнорирование взрослого.

Игнорирование взрослого не рассматривается, когда ребенок изучает обстановку, игрушки, особенно в эпизодах 2 и 3. Игнорирование или избегание взрослого необходимо принимать в расчет, когда взрослый пытается привлечь внимание ребенка или добиться от него отклика. Если ребенок игнорирует вход матери в комнату после отсутствия или мать не ожидает реакции от ребенка на ее вхождение либо он не обращает внимания на вход незнакомки и на ее попытки вовлечь ребенка во взаимодействие и игру, то такое поведение тоже необходимо рассматривать как избегание.

Эта величина характеризует, главным образом, взаимодействие на расстоянии, тогда как сопротивление рассматривается при взаимодействии в контакте или телесной близости. Эти два типа поведения обычно просто отличать друг от друга, так как сопротивление часто связано с гневом, агрессией, тогда как избегание либо связано просто с нейтральным состоянием, либо происходит в ответ на что-нибудь. Однако нейтральное избегание с большей вероятностью будет носить защитный характер, который скрывает чувства, вероятно чувство обиды.

Хотя в случае рассмотрения других величин взаимодействие с матерью и незнакомкой можно оценивать по одним и тем же критериям, при оценке избегания необходимо различать поведение с матерью и с незнакомкой.

Типы привязанности

Группа А – небезопасная привязанность избегающего типа

Явное избегание близости или взаимодействия с матерью в эпизодах встреч. Либо ребенок игнорирует свою мать, когда она возвращается, и если вообще приветствует ее, то небрежно; либо, если имеет место приближение и/или не столь небрежное приветствие, ребенок, как правило, смешивает свое радушие с реакциями избегания – отворачивается, проходит мимо, отводит взгляд и т. п.

Небольшое стремление к поиску близости, или взаимодействия, или контакта с матерью, или его полное отсутствие, даже в эпизодах встреч.

Если ребенка берут на руки, то он проявляет небольшое или вообще не проявляет стремления цепляться или сопротивляться тому, чтобы его отпустили.

С другой стороны, имеет место полное отсутствие либо небольшое стремление активно сопротивляться контакту или взаимодействию с матерью, за исключением возможного извивания, чтобы спуститься, если ребенок на руках.

Стремление вести себя по отношению к незнакомке так же, как и по отношению к матери, но, возможно, с меньшим избеганием.

Ребенок либо не испытывает стресса во время разлучения, либо стресс, по-видимому, обусловлен тем, что ребенок остался один, а не отсутствием матери. Это более очевидно, если ребенок не испытывает стресса, когда присутствует незнакомка, а всякий стресс от того, что ребенок остался один, смягчается, когда возвращается незнакомка.

Группа В – безопасная привязанность

Ребенок хочет или близости и контакта с мамой, или взаимодействия с ней, и он активно ищет этого, особенно в эпизодах встреч.

Если он устанавливает контакт, он стремится поддержать его и либо сопротивляется ослаблению контакта, либо, по меньшей мере, протестует, когда его ставят на пол.

Ребенок отвечает на возвращение мамы в эпизодах встреч более чем случайным, небрежным приветствием: или улыбкой, или плачем, или стремлением подойти. Необходимо учитывать, что если ребенок просто смотрит на маму, не улыбаясь, то такое поведение не считается приветствием. Чтобы приветствие имело место, должен присутствовать аффект, эмоция (неважно, положительная или отрицательная).

Слабое стремление сопротивляться контакту или взаимодействию с мамой или его отсутствие.

Слабое стремление избегать маму в эпизодах встреч или его полное отсутствие.

Ребенок может проявлять или не проявлять дружелюбие по отношению к незнакомке, но очевидно, что он в большей степени заинтересован во взаимодействии и/или контакте с мамой, чем с незнакомкой.

Он может испытывать или не испытывать стресс во время эпизодов разлучения, но если имеет место стресс, то ясно, что он вызван отсутствием мамы, а не тем, что ребенок просто остался один. Он может получить некоторое успокоение у незнакомки, но ясно, что ребенок хочет маму.

Группа С – небезопасная привязанность амбивалентно-сопротивляющегося типа

Ребенок ярко демонстрирует поведение сопротивления контакту и взаимодействию, особенно сильно, как правило, в эпизоде 8.

Поиск близости и контакта, а также поддержание единожды установленного контакта ребенок проявляет в диапазоне от умеренного до сильного, причем это создает впечатление амбивалентности ребенка по отношению к матери.

Ребенок может совсем не проявлять стремления игнорировать маму в эпизодах встреч либо проявлять его слабо, отворачиваясь, или уходя от нее, или отводя взгляд.

Он может демонстрировать в целом «дезадаптивное» поведение в ситуации с незнакомцем. Как правило, он либо ярче проявляет гнев, чем младенцы других групп, либо ведет себя более пассивно.

2.3. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте

Вопросы для обсуждения

1. Общая характеристика дошкольного возраста.
2. Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте.
3. Развитие личности ребенка с 3 до 7 лет.
4. Особенности познавательной сферы дошкольника.
5. Психологическая готовность ребенка к школе и ее диагностика.

Литература

• Безруких, М. М. Ребенок идет в школу / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – М. : Академия, 2000.

- **Возрастная и педагогическая психология** / под ред. А. В. Петровского. – М., 1986.
- Катаев, А. А. К генезису развития мышления в дошкольном возрасте / А. А. Катаев // Вопросы психологии. – 1991. – № 3.
- Коломенский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломенский, Е. А. Панько. – М., 1988.
- Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – М., 1991.
- Кулагина, И. Ю. **Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет)** / И. Ю. Кулагина. – М. : Издательство УРАО, 1997.
- Мухина, В. С. Психология детства и отрочества / В. С. Мухина. – М., 1998.
- Широкова, Г. А. **Справочник дошкольного психолога** / Г. А. Широкова. – Ростов-на-Дону, 2004.
- Эльконин, Д. Б. **Детская психология** / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2004.

Дополнительные задания

Задание 1

Мальчик – старший дошкольник. В его поведении наблюдаются следующие факты:

– Если ему дают еду, он от нее отказывается, но когда садятся другие, он обязательно начинает просить есть.

– Если мать куда-нибудь уходит, он просится с нею, но стоит ей сказать: «Одевайся, идем», – мальчик отказывается.

Какие качества воли проявляются в поведении дошкольника?

Задание 2

В группу принесли новую заводную игрушку – собачку. Осмотрев ее, воспитательница завела игрушку: собачка начала поворачиваться и залаяла. Воспитательница поднесла игрушку ближе к детям. Роланд испугался и толкнул собачку ногой. Все дети стали жалеть собачку и говорить, что ей больно. В комнату вошел врач и тоже стал рассматривать собачку. Все дети наперебой стали рассказывали о плохом поступке Роланда. Мальчик сразу изменился, начал сквозь слезы говорить: «Я так не хотел, я больше не буду! Слышите!?!» Воспитательница предложила Роланду погладить собачку, он согласился и сразу перестал плакать.

Какая особенность протекания чувств проявилась в поведении Роланда? К какому темпераменту его можно отнести?

Задание 3

Миша – подвижный общительный мальчик. При оценке работ по аппликации воспитательница спросила Мишу:

– Миша, чья работа тебе больше всех нравится?

– Лены, только я еще лучше могу сделать.

– А почему же ты не сделал? Посмотри, все ребята закончили, а у тебя только стебельки готовы.

– А я позже всех начал, а если бы успел, то у меня было бы лучше. Посмотрите, какие стебельки у меня тоненькие!

Какие особенности формирующейся самооценки дошкольника можно отметить? Какой тип темперамента располагает к завышенной, а какой – к заниженной самооценке? Выскажите предположения о возможных причинах формирования неадекватной самооценки.

Задание 4

Марина недавно перешла в новый детский сад. Она оказалась общительной, инициативной, быстро освоилась с ребятами в новой обстановке.

Однажды девочки играли в школу. Марина была учительницей. Дети расставляли столы, вешали доску. Игорь помогал играющим и тоже захотел принять участие в игре. Все дети согласились, но Марина повелительным голосом сказала: «Не будешь играть. Нужно у меня спрашивать разрешения!»

В другой раз все дети убирались в игровой комнате, разделившись на группы. «А мы уже закончили», – сообщила Марина. Воспитательница похвалила их и предложила помочь другим ребятам. Все бросились дружно помогать, но Марина стояла надувшись и ничего не делала. «Зачем это делать? Все равно нас уже не похвалят», – сказала Марина своей подруге.

Какие мотивы являются ведущими в поведении Марины? Какие недостатки предшествующего воспитания могли сформировать такое поведение девочки? Перечислите основные черты характера Марины.

Задание 5

Маленькую Вареньку угостили шоколадкой. Девочка отломилась небольшой кусочек и побежала к маме: «На». «Добрая девочка, – ска-

зала мама, – кушай сама, ты у нас самая маленькая». Девочка пошла угостить бабушку и дедушку, но те отказались и тоже ее похвалили за щедрость. Когда Варенька предложила шоколадку своей сестре-школьнице, та не отказалась и сразу же съела. Варенька расплакалась. И мама, и бабушка, и дедушка разом обрушились на старшую сестру: «Как не стыдно! Обидела маленькую!» Варенька перестала плакать, и весь ее вид говорил о том, что это ее вполне устраивает.

Какие черты характера формируются у Вареньки? Какое значение имеет оценка взрослыми поведения самого ребенка и действий окружающих для формирования привычек поведения и соответствующих черт характера?

Задание 6

Юра пытается починить машинку. Сначала он просто прикладывает колесо к краю машинки рядом с концом оси. После многих проб колесо случайно одевается на необходимую ось. Юра очень доволен. Воспитательница просит показать, как он это сделал. Юра сбрасывает колесо со спицы, снова прикладывает его к машинке, но сейчас уже сразу надевает его на ось. «Вот и починил!» – радостно заявляет мальчик, но все равно не может сказать, как он это сделал.

Определите примерный возраст ребенка. Какие особенности мыслительной деятельности дошкольника проявились в данном эпизоде?

Задание 7

Шестилетней Наташе мама задали задачу: «Летели четыре птички, сели на дерево. Сели по одной – птичка лишняя, сели по две – дерево лишнее. Сколько было деревьев?» Наташа несколько раз повторила задачу, но не смогла ее решить. Тогда мама вырезала из бумаги три деревца и четыре птички. С помощью этих деревьев Наташа правильно и быстро решила задачу.

Почему для решения задачи девочке потребовались вырезанные из бумаги деревья? Какие особенности мышления дошкольника проявились в данной ситуации?

Задание 8

Разговаривают две подруги:

– Знаете, моему Андрюше уже шесть с половиной. Осенью пойдет в школу. Прямо не знаю, как с ним быть. Он у меня даже букв не знает. Пора начинать учить.

– Да что вы? Зачем? А в школе что он будет делать? Заскучает, избалуется. Пусть играет и не забивает себе голову. В школу пойдет, там всему и научат.

– А вот у соседей тоже мальчик шести лет. Так он уже и читает свободно, складывает и вычитает до двадцати.

Кто из них прав? Обоснуйте свой ответ с научно-психологической точки зрения.

Задание 9

«Я тоже хочу варить кашу», – говорит четырехлетняя Нина, наблюдая, как мама варит кашу. «Ты еще маленькая, – отвечает мама, – кашу варят только взрослые». «Я хочу», – настаивает девочка.

Наконец мама не выдерживает: «Не мешай мне, иди играть».

С каким явлением в развитии ребенка связано поведение Нины? Какова роль взрослого в этот период развития дошкольника?

Задание 10

Трехлетние Наташа и Миша играют в песочнице. Их мамы рядом, наблюдают за детьми. Заигравшись, Миша опустился на колени и стал руками насыпать песок в машину. Мама недовольным голосом позвала сына и резко усадила его на скамейку рядом с собой, запретив ему играть: «Я же тебе много раз говорила, что нельзя брать песок руками и становиться на колени. Посмотри, какой ты грязный!»

Малыш начал капризничать, замахиваться на маму...

Заметив недоуменное выражение лица мамы Наташи, она объяснила: «Я требую от моего сына беспрекословного и быстрого выполнения всех моих требований. Как я сказала, так он и должен делать».

Как повлияет на формирование психики Миши такая позиция его мамы?

Диагностический материал

Методика 1

Изучение соподчинения мотивов (Е. П. Ильин)

Проведение исследования

Подбираются яркие, красочные игрушки. Исследование проводится индивидуально с детьми 3-7 лет и включает 5 серий. В первых четырех сериях предлагаемое соподчинение мотивов опосредовано взрослым, а в пятой – содержанием самой деятельности.

1. Ребенку предлагают непривлекательное занятие, например расставить стулья, и обещают дать после этого новую игрушку.

2. Ребенку предлагают непривлекательное занятие и подробно рассказывают ему о той игрушке, которую он получит после выполнения работы.

3. Ребенку предлагают непривлекательное занятие и показывают игрушку, которую он получит после окончания работы. Затем игрушку убирают.

4. Ребенку предлагают непривлекательное занятие, показывают игрушку, которую он получит после окончания работы, и ставят ее в доступном для него месте. Подчеркивают при этом, что взять ее можно только после завершения работы.

5. Ребенку предлагают увлекательную игру, но после того, как он закончит выполнять непривлекательное действие.

Обработка и интерпретация результатов

Анализируют поведение ребенка в каждой серии (с увеличением номера серии у ребенка возрастает соблазн овладеть игрушкой или, как в пятой серии, участвовать в увлекательной игре), качество его работы, соподчинение мотивов в зависимости от ситуации и возраста.

Если ребенок выполняет задание, несмотря на соблазн, то у него развит произвольный механизм соподчинения мотивов, и тем в большей степени, чем в более конфликтной для него (соблазнительной) ситуации он оказывается.

Методика 2

Изучение мотивов взаимодействия со взрослыми (М. И. Лисина)

Проведение исследования

Необходимо сконструировать «телевизор» в виде ширмы сдвигающимися занавесками и «панель управления».

Исследование проводится индивидуально с детьми 3-7 лет. Ребенка приглашают в отдельную комнату поиграть в «телевизор». На «панели» расположено 5 кнопок, обозначающих различные варианты взаимодействия со взрослым. Ребенок может сам «включать» наиболее интересную для него «программу». Ему предлагаются следующие варианты:

- посмотреть на заводную игрушку (которая появится на «экране»);
- посмотреть на взрослого (который улыбнется и, протянув руку из «экрана», погладит ребенка);
- поиграть вместе со взрослым в игрушку (которую взрослый выкатит из-за «экрана»);
- прослушать сказку, которую расскажет появляющийся на «экране» взрослый;
- побеседовать со взрослым на одну из предложенных тем, касающихся самого ребенка и его жизни.

Обработка и интерпретация результатов

В соответствии с выказанным ребенком предпочтением экспериментатор делает выводы о ведущих мотивах взаимодействия со взрослыми, а именно: получение новых впечатлений, ласка взрослого, совместная игра, слушание сказки, беседа на личные темы.

Методика 3

Изучение произвольного запоминания*

Для изучения произвольного характера запоминания в дошкольном возрасте используются следующие два методических приема:

1. В инструкции не дается установки на запоминание.

Стимульный материал. Набор из 10 картинок.

- | | |
|--------------|----------------|
| 1. Рыба. | 6. Санки. |
| 2. Ведро. | 7. Елка. |
| 3. Кукла. | 8. Чашка. |
| 4. Молоток. | 9. Часы. |
| 5. Портфель. | 10. Телевизор. |

* см. : *Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко.* – СПб. : Речь, 2002. – С. 110.

Процедура выполнения. Картинки предъявляются по одной (приблизительно 1 картинка в секунду). Обследуемый должен воспроизвести весь набор картинок на вербальном уровне (назвать то, что нарисовано на картинках). Порядок воспроизведения не имеет значения. В протоколе фиксируется количество правильно воспроизведенных картинок.

Обработка результатов. За каждое правильно воспроизведенное название выставляется по 1 баллу.

Уровни оценки результатов:

1-й уровень – 10-9 правильных названий (баллов);

2-й уровень – 8-7;

3-й уровень – 6-5;

4-й уровень – 4-3;

5-й уровень – 2 и менее.

2. Приготовьте набор из 16 картинок, изображающих знакомые предметы: гриб, лук, заяц, шары, собака, мыло, рыба, книга, щетка, коза, елка, петух, замок, пила, утюг, флаг.

Предложите ребенку познакомиться с интересными картинками: «Я сейчас тебе покажу картинки, а ты внимательно на них посмотри». Перед ребенком не ставится задача запомнить. Картинки предъявляются последовательно одна за другой, время показа – 5 с. После демонстрации картинок делается небольшая пауза, затем ребенку неожиданно предлагается воспроизвести по памяти названия всех изображенных на картинках предметов: «Назови картинки, которые ты запомнил». Помогать ребенку в процессе воспроизведения не надо. Можно только стимулировать процесс припоминания: «А какие ты еще помнишь картинки? Постарайся еще вспомнить». Зафиксируйте порядок воспроизведения картинок.

После того как убедитесь, что ребенок больше ничего не помнит, смешайте картинки с другими и предложите отобрать те, которые он рассматривал (всего картинок должно быть не более 22). Зафиксируйте, какие картинки ребенок узнал.

Методика 4

Исследование устойчивости внимания (Дж. Векслер)

С этой целью используется методика «Лабиринт», которая является субтестом из детского варианта теста Дж. Векслера. Методика для детей в возрасте от 5 лет.

Процедура проведения

Инструкция: Посмотри на мальчика (девочку). Он (она) вот в таком домике. Черные линии – это стенки. А здесь (*экспериментатор показывает на выход из лабиринта*) стенки нет, здесь выход на улицу. Вот смотри, как мальчик (девочка) пойдет на улицу. (*Экспериментатор рисует путь от центра до выхода, не отрывая карандаш и не пересекая линию.*) Так и ты будешь делать. Только когда будешь рисовать – не пересекай линий, то есть нельзя делать вот так (*показывает пересечение*). Старайся не заходить в тупик, а побыстрее рисуй путь на улицу. Если зайдешь в тупик, то быстро рисуй путь назад, вот так (*показывает заход в тупик, выход из него и весь путь до конца; карандаш не отрывает*). Но есть одно правило: как только поставишь карандаш на бумагу – то до самого выхода отрывать его нельзя, то есть нельзя делать так (*показывает отрыв*). Все понятно? Ну, давай, попробуем. Ставь карандаш сюда (*указывает на центр лабиринта А*), рисуй быстрее.

Включить секундомер. При неудаче – продемонстрировать выход из лабиринта А и предложить лабиринт В. Прекратить при 2 неудачах подряд.

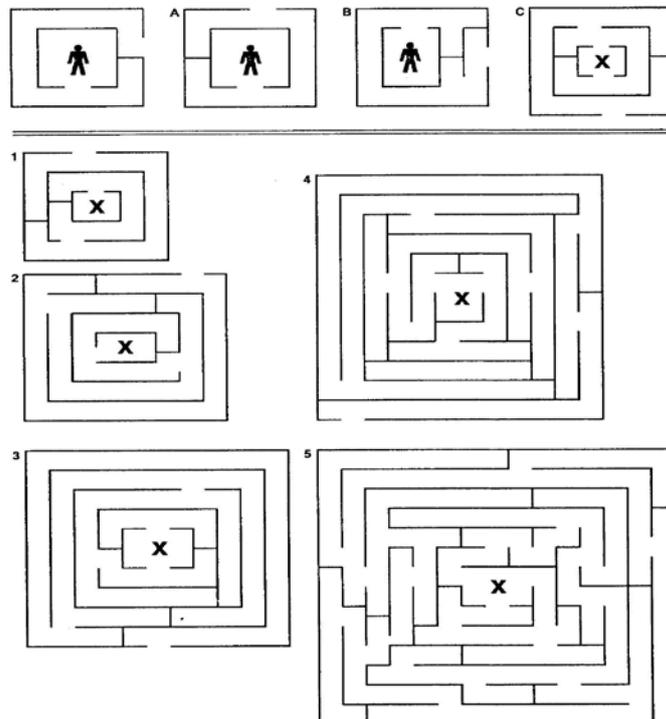


Рис. 1. Варианты лабиринтов

Общие правила:

1. Задание считается невыполненным, если а) количество ошибок превышает допустимое для данного лабиринта (независимое от времени выполнения) или б) превышен лимит времени (независимо от количества ошибок).

2. Ошибками считаются: а) каждый отрыв карандаша, за исключением случаев, когда это необходимо для исправления предыдущей ошибки (например, пересечение линий); б) пересечение линии, то есть когда между линией и следом карандаша на противоположной стороне имеется промежуток. Исключением являются обстоятельства, когда пересечение случайно (например, сдвинулся лист бумаги), в) каждое пересечение пунктирной линии в одном направлении.

3. При каждом отрыве карандаша делать испытуемому замечание («не отрывай карандаш»).

4. При пересечении линии замечание делается только один раз.

Обработка и интерпретация результатов

Определяется оценка за каждый лабиринт-задание с учетом времени выполнения и максимально допустимого количества ошибок, а также в зависимости от количества ошибок, допущенных в каждом задании.

Таблица 2.3.1

Оценка результатов с учетом времени выполнения задания и количества ошибок

Номер задания	Время выполнения	Макс. кол-во ошибок	Баллы при наличии:		
			отсутствия ошибок	одной ошибки	более одной ошибки
А	30"	2	2	1	1
В	30"	2	2	1	1
С	30"	2	2	1	1
1	30"	3	3	1	2
2	45"	3	3	1	2
3	60"	5	3	1	2
4	120"	6	3	1	2
5	120"	8	3	1	2

Общая оценка определяется как сумма баллов по 8 заданиям. Далее эта сумма переводится в шкальную оценку в зависимости от возраста ребенка (табл. 6).

Перевод полученных баллов в шкальные оценки

Шкальная оценка	5 лет 5 лет 3 мес.	5 лет 4 мес. 5 лет 7 мес.	5 лет 8 мес. 5 лет 11 мес.	6 лет 6 лет 3 мес.	6 лет 4 мес. 6 лет 7 мес.	6 лет 8 мес. 6 лет 11 мес.
1	2	3	4	5	6	7
0	-	-	-	-	-	-
1	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-	-
4	-	-	-	-	-	-
5	0	0	0	0	0	0
6	-	-	-	1	1	1-2
7	1	1	1	2-3	2-3	3-4
8	2-3	2-3	2-3	4	4-5	5-6
9	4	4	4-5	5	6	7
10	5	5	6	6-7	7-8	8-9
11	6-7	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11
12	8-9	8-9	9-10	10	11-12	12-13
13	10	10	11-12	11-12	13-14	14
14	11-12	11-12	13-14	13-14	15	15
15	13-14	13-14	15	15	16	16
16	15	15	16	16	17	17
17	16	16	17	17	-	18
18	17	17	-	18	18	-
19	18	18	18	19	19	19
20	19-21	19-21	19-21	20-21	20-21	20-21

Этот субтест взят из методики Векслера. В самой методике существует единая шкала перевода оценок по всем субтестам (от 0 до 20 баллов). Тест Векслера стандартизован для определения *IQ* (для этого нужно использовать все 12 субтестов детского варианта). В практикуме приводится только один субтест. Так заложено в методике, что в субтесте «Лабиринт» баллы от 0 до 4 не присваиваются детям дошкольного возраста (от 5 до 7 лет). И при этом минимальная «сырая» оценка (сумма баллов по всем лабиринтам) соответствует 5-балльной школьной системе оценки.

Методика 5

Исследование вербального мышления (Я. Йерасик)

Тест методики состоит из 20 вопросов, которые в устной форме подаются ребенку. Ответы записываются и оцениваются в баллах.

Подсчитывается общая сумма баллов, которая соотносится с нормативными данными.

Инструкция. Внимательно слушай вопросы, которые я буду тебе читать, и постарайся как можно лучше ответить. В ответе выдели главное в отношении прочитанного мною вопроса.

1. Какое животное больше: лошадь или собака?

Ответ: лошадь – 0 баллов; собака – минус 5 баллов.

2. Утром мы завтракаем, а днем...?

Ответ: обедаем, едим суп, мясо – 0 баллов; ужинаем, спим, играем и т. п. – минус 3 балла.

3. Днем светло, а ночью...?

Ответ: правильный – 0 баллов; неправильный – минус 5 баллов.

4. Небо голубое, а трава...?

Ответ: правильный – 0 баллов; неправильный – минус 4 балла,

5. Черешни, груши, яблоки, сливы – что это?

Ответ: фрукты – 0 баллов; неправильный – минус 1 балл.

6. Почему раньше, чем придет поезд, вдоль пути опускается шлагбаум?

Ответ: чтобы поезд не столкнулся с автомобилем, чтобы никто не попал под поезд и т. п. – 0 баллов; неправильный – минус 1 балл.

7. Что такое Москва, Санкт-Петербург, Кишинев, Тирасполь?

Ответ: города – 1 балл; неправильный – минус 1 балл.

8. Который час? (на бумажных часах показать четверть седьмого, без пяти минут восемь, четверть двенадцатого, пять минут двенадцатого).

Ответ: если все правильно показывает – 4 балла; если не знает часов – 0 баллов.

9. Маленькая корова – это теленок, а маленькая собака – ?, а маленькая овечка – ?

Ответы: щенок и ягненок – 4 балла; называет кого-то другого – 0 баллов; неправильный – минус 1 балл.

10. Собака больше похожа на кошку или курицу? Чем они похожи?

Ответы: на курицу – минус 3 балла; на кошку и называет 2 или более признаков подобия (хвост, лапы, уши, шерсть и т. п.) – 0 баллов; на кошку, но не указывает признаков подобия – минус 1 балл.

11. Почему во всех автомобилях тормоза?

Ответы: называет 2 причины и более (тормозить с горы, тормозить при повороте, остановить в случае надобности: опасности,

столкновения, по окончании езды) – 1 балл; неправильный («он бы без тормозов не ехал») – минус 1 балл.

12. Чем похожи друг на друга топор и молоток?

Ответы: называет два общих признака (они из дерева и железа, у них рукоятки, можно ими забивать гвозди, это инструменты, с задней стороны они плоские и т. д.) – 3 балла; называет один признак подобия – 2 балла; неправильный – 0 баллов.

13. Чем похожи друг на друга белка и кошка?

Ответы: называет два признака подобия и более (хвосты, уши, лапы, глаза и т. п.) – 3 балла; называет один признак подобия – 2 балла; неправильный – 0 баллов.

14. Чем отличаются гвоздь и винт? Как бы ты их узнал, если бы они здесь лежали?

Ответы: у винта есть нарезка (резьба, такая закрученная линия вокруг зарубки) или показывает ее – 3 балла; винт закручивается, а гвоздь забивается, или у винта есть гайка – 2 балла; неправильный – 0 баллов.

15. Футбол, прыжок в высоту, теннис, плавание – что это?

Ответы: спорт, физкультура – 3 балла; игра, упражнение, гимнастические состязания – 2 балла; неправильный – 0 баллов.

16. Какие ты знаешь транспортные средства?

Ответы: называет три наземных средства плюс самолет и корабль – 4 балла; только 3 наземных или их полный перечень (с самолетом или кораблем), но только объяснения: «Транспортное средство – это то, на чем мы куда-то передвигаемся» – 3 балла; неправильный – 0 баллов.

17. Чем отличается старый человек от молодого? Какая между ними разница?

Ответы: называет три признака (седые волосы или их отсутствие, морщины, уже не может работать, плохо видит, плохо слышит, ходит с палочкой, чаще болеет и т. п.) – 4 балла; называет 1 или 2 признака – 2 балла; неправильный – 0 баллов.

18. Почему люди занимаются спортом?

Ответы: называет 2 причины (чтобы они были здоровыми, закаленными, сильными, чтобы были подвижнее, чтобы держались прямо, чтобы не были такими толстыми, они хотят победить, поставить рекорд и т. п.) – 4 балла; называет одну причину – 2 балла; неправильный – 0 баллов.

19. Почему это аморально (неправильно, плохо, нехорошо), когда кто-нибудь уклоняется от работы?

Ответы: остальные должны на него работать (или другое выражение того, что вследствие этого несет ущерб другой) – 4 балла; он ленивый или мало зарабатывает и не может себе ничего купить – 2 балла; неправильный – 0 баллов.

20. Почему на конверт с письмом нужно наклеить марку?

Ответы: так платят за пересылку (перевозку) этого письма – 5 баллов; тот, другой должен был бы уплатить штраф – 2 балла; неправильный – 0 баллов.

Итоговый показатель – это сумма баллов (со знаком плюс или со знаком минус), полученных по отдельным вопросам. По итоговому показателю дети могут быть отнесены к одной из 5 групп с различным уровнем развития вербального мышления:

I группа – от + 24 балла и выше – высокий уровень развития вербального мышления.

II группа – от + 14 до + 23 баллов – уровень развития – выше среднего.

III группа – от 0 до + 13 баллов – средний уровень развития.

IV группа – от – 1 до – 10 баллов – уровень развития – ниже среднего.

V группа – от – 11 и ниже – низкий уровень развития вербального мышления.

Методика 6

Изучение уровня овладения детьми

общей структурой мыслительной деятельности (У. В. Ульенкова)

Задание 1. Обобщение рядов конкретных понятий при помощи родовых понятий.

Дайте детям задание на обобщение 14 рядов конкретных понятий. Предложите назвать одним словом следующие ряды конкретных понятий: 1) тарелки, стаканы, миски; 2) столы, стулья, диваны; 3) рубашки, брюки, платья; 4) башмаки, галоши, валенки; 5) супы, каши, кисели; 6) одуванчики, розы, ромашки; 7) березы, липы, ели; 8) воробьи, голуби, гуси; 9) караси, щуки, окуни; 10) малина, земляника, вишня; 11) морковь, капуста, свекла; 12) яблоки, груши, мандарины; 13) танкисты, пехотинцы, артиллеристы; 14) столяры, маляры, плотники.

Задание 2. Конкретизация понятий.

Предложите детям назвать объекты, входящие в понятие более широкого объема: «Назови, какие (какая) бывают: 1) игрушки, 2) обувь, 3) одежда, 4) цветы, 5) деревья, 6) птицы, 7) рыбы, 8) звери...» В основном эти же понятия дети использовали в качестве обобщающих терминов в предыдущем задании.

Задание 3. Обобщение рядов понятий более широкого объема.

Детям предлагается для обобщения 5 рядов понятий более широкого объема через понятие третьей степени обобщенности. Последний ряд предполагает обобщение через абстрактное родовое понятие. (Это задание повышенной трудности.)

Попросите детей назвать одним словом такие понятия: 1) птицы, звери, рыбы; 2) деревья, травы, кустарники; 3) мебель, посуда, одежда; 4) часы, весы, градусники; 5) пожары, болезни, ураганы.

Дети должны самостоятельно найти или придумать обобщающие термины.

Задание 4. Классификация.

Ребенку предлагают 16 карточек с изображением птиц, рыб, посуды, мебели (по 4 карточки в каждой группе).

Инструкция: Посмотри на эти карточки, разложи их в четыре ряда так, чтобы картинки подходили друг к другу и их можно было назвать одним словом.

После выполнения этой части задания ребенку предлагается из четырех рядов сделать два, но так, чтобы в каждом картинке были про одно и то же и их можно было назвать одним словом. Выполняя это задание, ребенок должен сначала сделать обобщение через родовое понятие второй, а затем – третьей степени обобщенности. И в том и в другом случае он должен объяснить свои действия и ответы.

Задание 5. Сравнение.

Ребенку предлагается сравнить пять пар объектов по представлению, найти признаки различия и сходства: 1) одуванчики и ромашки; 2) ели и березы; 3) кошки и собаки; 4) звери и люди; 5) животные и растения. Выполнение этого задания, выделение признаков различия и особенно признаков сходства потребует от детей значительных усилий самостоятельной мысли, систематизации общих представлений, владения иерархией элементарных житейских родовых и видовых понятий или общих представлений в пределах третьей степени обобщенности.

Обработка и интерпретация результатов

По мере выполнения заданий фиксируйте особенности поведения детей, все их ответы и действия, отношение к заданиям и процессу их выполнения. В качестве оценочных критериев сформированности у детей основных компонентов мыслительной деятельности могут быть: 1) интерес к заданию; 2) особенности эмоционального отношения к процессу деятельности и ее результату; 3) стремление продолжить работу; 4) запас знаний и представлений об окружающем мире и элементарные житейские понятия, позволяющие решать предложенные задачи; 5) овладение иерархией обобщений – усвоение понятий первой, второй и третьей степеней обобщенности, а также абстрактных родовых понятий; 6) специфика использования детьми системы доступных понятий; 7) уровень понимания и принятия задания; 8) качество самоконтроля в процессе выполнения задания и при оценке результатов деятельности.

В соответствии с этими оценочными критериями можно выделить три уровня овладения детьми общей структурой мыслительной деятельности:

1. Высокий уровень: задачи сразу заинтересовывают ребенка, положительное эмоциональное состояние сохраняется в течение всего занятия. Ребенок понимает задачу быстро, не нуждается в повторении и разъяснении. Фонд действенных знаний для ее решения достаточен, нередко даже богат. Все мыслительные операции совершаются правильно и самостоятельно. Ребенок может вербально обосновать свое решение, рассуждает, делает индуктивно-дедуктивные доказательства. Самостоятельно сосредоточивается на задаче, старается обдумать свое решение, совершает умственные действия в определенной последовательности, оценивает степень правильности, может сам заметить и исправить ошибки. Помощь взрослого не нужна. При наличии ошибки достаточно предложения задуматься.

2. Средний уровень: задачи заинтересовывают ребенка. Задания выполняет в целом охотно, понимает без дополнительных разъяснений, но иногда просит повторить. Фонд действенных знаний для решения задач достаточен, мыслительные операции совершает в основном правильно. Принимает задание, но ходом его выполнения может управлять только с помощью взрослого, нуждается в побуждающих и наводящих вопросах. Ошибки при решении задач может заметить сам, но большей частью с помощью взрослого, с его помощью их и исправляет.

3. Низкий уровень: предложением решать задачи заинтересовывается, но к содержанию занятия индифферентен (особенно к самым трудным заданиям). Готов прекратить решение, перейти к новой задаче, не решив предыдущую. По ходу работы нуждается в постоянном поощрении за любые, даже самые малые проявления мысли и желание думать. Самостоятельно понимает лишь наиболее легкие задачи, часто нуждается в дополнительном повторении инструкции, разъяснении задания, в прямой помощи в форме практических действий и показа наглядного материала. Фонд действенных знаний беден и узок. Ребенок не владеет необходимым запасом общих представлений и простейших житейских понятий. Необходимыми операциями в умственном плане владеет явно недостаточно, решает лишь некоторые задачи. Ответы ребенка чаще всего ситуативны. Он не может вычленить главное, обосновать решение вербально.

2.4. Психическое развитие ребенка в младшем школьном возрасте

Вопросы для обсуждения

1. Поступление в школу как новый этап в жизни ребенка. Кризис 7 лет.
2. Учеба как ведущий вид деятельности младшего школьника, ее структура и психологические особенности.
3. Развитие личности ребенка в младшем школьном возрасте.
4. Изменение характера общения у ученика начальных классов.
5. Познавательные возможности в младшем школьном возрасте:
 - развитие мышления;
 - развитие памяти;
 - развитие внимания.

Литература

- **Возрастная и педагогическая психология** / под. ред. А. В. Петровского. – М., 1986.
- **Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности** / В. В. Давыдов // **Вопросы психологии**. – 1992. – №№ 3, 4.
- **Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет)** / И. Ю. Кулагина. – М. : Издательство УРАО, 1997.
- **Матюхин, М. В. Психология младшего школьника** / М. В. Матюхин. – М., 1976.

- Мухина, В. С. Психология детства и отрочества / В. С. Мухина. – М., 1998.
- Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология / Л. Ф. Обухова. – М. : Роспедагенство, 1996.
- Психология младшего школьника / под ред. М. И. Игнатьева. – М., 1960.
- Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2004.

Дополнительные задания

Задание 1

На уроке русского языка в первом классе на доске написаны слова: вода, водитель, водица, водить, наводнение. В одном классе учитель дает следующее задание: «Написанные на доске слова делятся на две группы. Подумайте, как можно разбить эти слова на группы. Каждую группу запишите в тетради в отдельный столбик». В другом классе это же задание учитель формулирует иначе: «Прочитайте внимательно все написанные на доске слова, разбейте их на две группы по смыслу, запишите в тетради каждую группу слов в отдельный столбик».

С какой целью даются эти задания? Какие мыслительные операции предполагает выполнение этих заданий?

Задание 2

Папа задал семилетнему Юре такую задачу: «Коля старше Сережи, а Сережа старше Васи. Кто из мальчиков самый младший?» Юра несколько раз повторил задачу и никак не мог ее решить. Тогда он взял три спички, разломил две из них и с помощью этих спичек правильно и быстро решил задачу.

Почему для решения этой задачи мальчику понадобились спички? Какие особенности умственных действий описывает данный пример?

Задание 3

В каком случае учащиеся первого класса лучше запомнят 10 картинок: если им дать специальное задание запомнить картинки или если им предложить классифицировать эти картинки по определенному принципу? Почему? Какими закономерностями памяти это объясняется?

Задание 4

На уроках в первом классе нередко можно слышать, как ученики докладывают учителю: «А Ира не так пример решила», «А Вера списывает у меня», «Володя три примера пропустил» и т. п.

Чем можно объяснить такие поступки младших школьников? Как в таких случаях должен поступать учитель?

Задание 5

Когда второклассницу Марину спросили, есть ли в классе хорошие девочки, которых она любит, девочка ответила: «Конечно, Вера и Катя, они ведь отличницы!»

Какая особенность взаимоотношений младших школьников проявилась в приведенных примерах? Какие факторы установления взаимоотношений между детьми данного возраста нужно учитывать при формировании классного коллектива?

Задание 6

Ученик третьего класса принес в школу записку, объясняющую, почему он пропустил уроки. «Ты действительно болел?» – спросила учительница. Мальчик промолчал. «А это действительно твоя мама писала?». Мальчик опять промолчал. «Тогда кто же это писал?» – продолжала спрашивать учительница. «Никто!» – резко ответил мальчик.

Объясните, почему мальчик так реагировал на вопросы учителя.

Диагностический материал

Методика 1

Тест школьной тревожности Филлипса (тест Филлипса)

Тест школьной тревожности Филлипса предназначен для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста.

Описание. Тест состоит из 58 вопросов, которые можно зачитать школьникам, а можно и предложить в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Инструкция: «Ребята, сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или не-

верных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

На листе для ответов вверху запишите свое имя, фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «Да», если вы согласны с ним, или «Нет», если не согласны».

Вопросы теста:

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости оттого, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие оценки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?

20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты такой работы будут сравнивать в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие оценки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимания?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?

41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, что не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Обработка и интерпретация результатов

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует ответ «Нет». Ответы, не совпадающие с ключом, – это проявление тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

Таблица 2.4.1

Распределение вопросов по факторам

Фактор	Номера вопросов
Общая тревожность в школе	2 4 7 12 16 21 23 26 28 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 $\Sigma = 22$
Переживание социального стресса	5 10 15 20 24 30 33 36 39 42 44 $\Sigma = 11$
Фрустрация потребности в достижении успеха	1 3 6 11 17 19 25 29 32 35 38 41 43 $\Sigma = 13$
Страх самовыражения	27 31 34 37 40 45 $\Sigma = 6$
Страх ситуации проверки знаний	2 7 12 16 21 26 $\Sigma = 6$
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3 8 13 17 22 $\Sigma = 5$
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9 14 18 23 28 $\Sigma = 5$
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2 6 11 32 35 41 44 47 $\Sigma = 8$

Таблица 2.4.1

Ключ к вопросам теста школьной тревожности

1 -	18 -	35 +	52 -
2 -	19 -	36 +	53 -
3 -	20 +	37 -	54 -
4 -	21 -	38 +	55 -
5 -	22 +	39 +	56 -
6 -	23 -	40 -	57 -
5 -	24 +	41 +	58 -
8 -	25 +	42 -	
9 -	26 -	43 +	
10 -	27 -	44 +	
11 +	28 -	45 -	
12 -	29 -	46 -	
13 -	30 +	47 -	
14 -	31 -	48 -	
15 -	32 -	49 -	
16 -	33 -	50 -	
17 -	34 -	51 -	

Примечание: «+» – Да; «-» – Нет.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора)

1. Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживание социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку реализовать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения – негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Методика 2

«Что мы ценим в людях»

(Г. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович)

Методика «Что мы ценим в людях» предназначена для выявления нравственных ориентаций ребенка.

Описание. Ребенку предлагается мысленно выбрать двух своих знакомых: один из них хороший человек, на которого ребенок хотел бы быть похожим, другой – плохой. После чего просят ребенка назвать те качества знакомых, которые ему нравятся в них и которые не нравятся, и привести по три примера поступков на эти качества. Исследование проводится индивидуально. В протоколе фиксируются эмоциональные реакции ребенка, а также его объяснения. Ребенок должен дать моральную оценку поступкам, что позволит выявить его отношение к нравственным нормам. Особое внимание уделяется оценке адекватности эмоциональных реакций ребенка на моральные нормы: положительная эмоциональная реакция (улыбка, одобрение и т. п.) на нравственный поступок и отрицательная эмоциональная реакция (осуждение, негодование и т. п.) – на безнравственный.

Обработка и интерпретация результатов

Для обработки результатов можно воспользоваться следующей ориентировочной шкалой:

– 0 баллов – ребенок не имеет четких нравственных ориентиров. Отношение к нравственным нормам неустойчивое. Неправильно объясняет поступки (они не соответствуют тем качествам, которые он называет), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.

– 1 балл – нравственные ориентиры существуют, но соответствовать им ребенок не стремится или считает это недостижимой мечтой. Адекватно оценивает поступки, однако отношение к нравственным нормам неустойчивое, пассивное. Эмоциональные реакции неадекватны.

– 2 балла – нравственные ориентиры существуют, оценки поступков и эмоциональные реакции адекватны, но отношение к нравственным нормам еще недостаточно устойчивое.

– 3 балла – ребенок обосновывает свой выбор нравственными установками; эмоциональные реакции адекватны, отношение к нравственным нормам активное и устойчивое.

Методика 3

«Неразрешимая задача»

(Е. П. Ильин, Н. И. Александрова, Т. И. Шульга)

Смысл методики состоит в том, что испытуемому предлагается решить задачу, которая не имеет решения, но об этом испытуемый не знает. Можно использовать различные варианты методики: кубики Кооса, кубики с картинками (для детей), игра «в пятнадцать», «перепутанные линии» или прохождение сложного лабиринта, в котором нет выхода.

Проведение исследования

Опишем для примера вариант с составлением картинки из кубиков по образцу (Н. И. Александрова, Т. И. Шульга).

Экспериментатор предлагает ребенку поиграть в кубики.

Инструкция: Хочешь поиграть в кубики? Давай поиграем так: я тебе показываю картинку, а ты мне ее должен быстро собрать. Время я засекаю по секундомеру. Садись удобно. Посмотри на эту картинку. Теперь собирай ее. Экспериментатор кладет решаемую картинку на стол перед ребенком, включает секундомер. После выполнения ребенком задания секундомер выключается, и экспериментатор хвалит ребенка: «Молодец, быстро собрал». Затем предлагает собрать вторую (нерешаемую) картинку и тоже засекает время от начала сбора картинки до отказа ребенка выполнять задание.

Обработка и интерпретация результатов

Фиксируется время поиска от его начала до отказа от задания.

В методиках «Кубики» и «Игра в пятнадцать» фиксируется время решения нерешаемой задачи и количество предпринятых попыток ее решить.

Проверка использованных тестов «Кубики» и «Карты» на надежность (обследование через год тех же учащихся) показала высокие корреляции с результатами первого тестирования.

Методика 4

Изучение вербальной памяти («Заучивание 10 слов») (А. Л. Лурия)

Одна из наиболее часто применяющихся методик предложена А. Р. Лурией. Используется для оценки состояния памяти, утомляемости, активности внимания.

Никакого специального оборудования не требуется. Однако в большей мере, чем при использовании остальных методик, необходима тишина: при наличии каких-либо разговоров в комнате опыт проводить нецелесообразно. Перед началом опыта экспериментатор должен записать в одну строчку ряд коротких (односложных и двухсложных) слов. Слова нужно подобрать простые, разнообразные и не имеющие между собой никакой связи. Обычно каждый экспериментатор пользуется каким-либо одним рядом слов. Однако необходимо использовать несколько наборов, чтобы дети не могли их друг от друга услышать. В данном эксперименте очень важна большая точность произнесения и неизменность инструкции.

Инструкция состоит из нескольких этапов.

Первое объяснение: «Сейчас я прочту 10 слов. Слушать надо внимательно. Когда кончу читать, сразу же повтори столько, сколько запомнишь. Повторять можно в любом порядке, порядок роли не играет. Понятно?»

Экспериментатор читает слова медленно, четко. Когда испытуемый повторяет слова, экспериментатор ставит в своем протоколе крестики под этими словами (табл. 2.4.2). Затем экспериментатор продолжает инструкцию (второй этап).

Таблица 2.4.2

Протокол эксперимента

Кол-во повторений	Лес	Хлеб	Окно	Стул	Вода	Брат	Конь	Гриб	Игла	Мед
1	+		+		+	+				+
2	+		+			+	+			
3	+	+			+	+	+			+
4	+	+							+	
5	+	+			+	+				
Спустя час		0			0	0			0	

Второе объяснение: «Сейчас я снова прочту те же самые слова, и ты опять должен(на) повторить их – и те, которые уже назвал(а), и те, которые в первый раз пропустил(а), – все вместе, в любом порядке».

Экспериментатор снова ставит крестики под словами, которые воспроизвел испытуемый.

Затем опыт снова повторяется 3, 4 и 5 раз, но уже без каких-либо инструкций. Экспериментатор просто говорит: «Еще раз».

Если испытуемый называет какие-либо лишние слова, экспериментатор обязательно записывает их рядом с крестиками, а если слова эти повторяются, ставит крестики и под ними.

В случае, если ребенок пытается вставлять в процессе опыта какие-либо реплики, экспериментатор его останавливает. Никаких разговоров во время этого опыта допускать нельзя.

После пятикратного повторения слов экспериментатор переходит к другим экспериментам, а в конце исследования, то есть примерно спустя 50-60 мин, снова просит воспроизвести эти слова (без напоминания).

Чтобы не ошибиться, эти повторения лучше отмечать не крестиками, а кружочками. По этому протоколу может быть составлена «кривая запоминания». Для этого по горизонтальной оси откладываются номера повторения, а по вертикальной – число правильно воспроизведенных слов.

По форме кривой можно делать некоторые выводы относительно особенностей запоминания. Установлено, что у здоровых детей школьного возраста «кривая запоминания» носит примерно такой характер: 5, 7, 9 или 6, 8, 9 или 5, 7, 10 и т. д., то есть к третьему повторению испытуемый воспроизводит 9 или 10 слов; при последующих повторениях (всего не меньше пяти раз) количество воспроизводимых слов 9-10. Приведенный протокол говорит о том, что умственно отсталые дети воспроизводят сравнительно меньшее количество слов. Кроме того, в этом протоколе отмечено, что испытуемый воспроизвел одно лишнее слово – *огонь*; в дальнейшем при повторении он «застрял» на этой ошибке. Такие повторяющиеся «лишние» слова, по наблюдениям отдельных психологов, встречаются при исследовании больных детей, страдающих текущими органическими заболеваниями мозга. Особенно много таких «лишних» слов продуцируют дети в состоянии расторможенное.

«Кривая запоминания» может указывать и на ослабление активного внимания, и на выраженную утомляемость. Так, например, иногда ребенок ко второму разу воспроизводит 8 или 9 слов, а при последующих пробах припоминает все меньшее и меньшее количество слов. В жизни такой ученик обычно страдает забывчивостью и рассеянностью. В основе такой забывчивости лежит преходящая астения, истощаемость внимания. Кривая в таких случаях не обязательно резко падает вниз, иногда она принимает зигзагообразный характер, свидетельствующий о неустойчивости внимания, о его колебаниях.

В отдельных, сравнительно редких, случаях дети воспроизводят от раза к разу одинаковое количество одних и тех же слов, то есть кривая имеет форму «плато». Такая стабилизация свидетельствует об эмоциональной вялости, отсутствии заинтересованности в том, чтобы запомнить побольше. Кривая типа низко расположенного «плато» наблюдается при слабоумии с апатией (при паралитических синдромах).

Число слов, удержанных и воспроизведенных испытуемым час спустя после повторения, в большей мере свидетельствует о памяти в узком смысле слова.

Пользуясь разными, но равными по трудности наборами слов, можно проводить этот эксперимент повторно с целью учета эффективности терапии, оценки динамики болезни и т. д.

Методика 5

Изучение устойчивости внимания*

Для проведения исследования потребуется стандартный бланк теста «Корректирующая проба» (рис. 2) и секундомер. На бланке в случайном порядке напечатаны некоторые буквы русского алфавита, в том числе буквы «к» и «р»; всего 2000 знаков, по 50 букв в каждой строчке.

Проведение исследования

Исследование необходимо проводить индивидуально. Начинать нужно, лишь убедившись, что у испытуемого есть желание выполнять задание. При этом у испытуемого не должно создаваться впечатление, что его экзаменуют. Испытуемый должен сидеть за столом в удобной для выполнения данного задания позе. Экспериментатор выдает ему бланк «корректирующей пробы».

Инструкция: На бланке напечатаны буквы русского алфавита. Последовательно рассматривая каждую строчку, отыскивайте буквы «к» и «р» и зачеркивайте их. Задание нужно выполнять быстро и точно». Испытуемый начинает работать по команде экспериментатора. Время работы – 10 мин.

* см. : *Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – С. 145-148.*

ОВРКАНВСАЕРНВКСОАНЕОСВНЕРКАОСЕРВКОАНКСА-
КАНЕОСВРЕНАКСОЕНВРКСАРЕСВНЕСКАОЕНСВКРАЕОВРЕСО-
АКВНЕСАКВРЕНСОАКВРЕНСОКВРАНЕОКРВНАСНСАКРВО-
САРНЕАОСКВНАРЕНСОКВРЕАОКСНВРАКСОЕРВОЕСНАРКВО-
КРАНВОЕСВНЕАРОКВНЕСАОНКРЕСАВКНЕНРАЕРСКВОКСЕР-
ВОСАНОВРКАСОАРНЕОАРЕСВОЕРВОСКВНЕ-
РАОСЕНВСНРАЕОКСАНРАЕСВРНВКСНАОЕРСНВКАОВСНЕР-
КОВНЕАНЕСВНОКВНРАЕОСВРВОАНСКОКРСЕНАОВКСЕ-
АВНСКРАОВКСЕОКСВНРАКОКРЕСВКОЕНСКОСНАКВНАЕСЕРВ-
НСКОАЕНСОВНРВКОСНЕАКОВНСАЕОВКРЕНРЕС НАКОКАЕРВ-
САРКВОСВНЕРАНСЕОВРАКВОАСВКРАСКОВРАКНСОКРЕН-
ГРСЕАОКСАКРНРАКАЕРКСНАОСКОЕОВСКОАЕОЕРКО-
СКВНАКВОВСОЕАСНВСРНАКВНЕОСЕАВКРНВСНВКАСВКАНА-
КРНСРНЕОКОВСНВОВРСЕРВНРКСРКВНЕАРАНЕРВОАЕСЕ-
РАНЕРВОАРНВСАРВЕРНЕАЕОРНАСРВКОВРАЕОСЕОВНАНЕОВ-
СКОВРНАКСЕРВКОСКАОЕНРВОСКРЕНАЕАНАКВСЕОВКА-
РЕСНАОВКОАОВНРВНСРЕАОКРЕНСРЕАКВСЕ-
ОКРАНСКВНАЕОВНРСКАОРЕСВНАОЕСВОКРНКРКРАЕРКО-
АСАРВНАЕОСКРВКОКРАНАОЕСКОЕРНВКАРСВНРВН-
СЕОКРАНЕСНВКРАНВЕРАКОКСОВРНАЕАСВКВНОСЕНВРАК

Рис.2 Образец корректурной пробы

Обработка и интерпретация результатов

При обработке результатов психолог сверяет результаты в корректурных бланках испытуемого с программой – ключом к тесту.

Из протокола занятия (табл. 2.4.2) в психологический паспорт школьника вносятся следующие данные: общее количество просмотренных букв за 10 мин., количество правильно вычеркнутых букв за время работы, количество букв, которые необходимо было вычеркнуть.

Протокол исследования

Показатель	Результат
Количество просмотренных за 10 минут букв	
Количество правильно вычеркнутых букв	
Количество букв, которые необходимо было вычеркнуть	
Точность выполнения задания, %	
Оценка точности, баллы	
Оценка продуктивности, баллы	
Оценка устойчивости внимания	

Выясняется продуктивность внимания, равная количеству просмотренных букв за 10 минут, и по формуле рассчитывается точность:

$$K = m * 100 \% / n,$$

где *m* – количество правильно вычеркнутых за 10 мин. букв; *n* – количество букв, которые необходимо было вычеркнуть.

С целью получения интегрального показателя устойчивости внимания необходимо оценки точности и продуктивности перевести в соответствующие баллы с помощью специальной таблицы, полученной путем обычного шкалирования (табл. 2.4.3).

Рассматривается интегральный показатель устойчивости внимания *A* по формуле:

$$A = B + C,$$

где *B* и *C* – балльные оценки продуктивности и точности соответственно. Для сопоставления данных по устойчивости внимания с другими свойствами аттенционной функции необходимо вновь осуществить перевод интегрального показателя устойчивости внимания в шкальные оценки по специальной таблице (табл. 2.4.4).

Оценка устойчивости внимания в баллах

Продуктивность		Точность	
Знаки	Баллы	%	Баллы
Менее 1010	1	Менее 70	1
1010-1175	3	70-72	2
1175-1340	5	72-73	3
1340-1505	7	73-74	4
1505-1670	9	74-76	5
1670-1835	10	76-77	6
1835-2000	11	77-79	7
2000-2165	12	79-80	8
2165-2330	13	80-81	9
2330-2495	14	81-83	10
2495-2660	15	83-84	11
2660-2825	16	84-85	12
2825-2990	17	85-87	13
2990-3155	18	87-88	14
3155-3320	19	88-90	15
3320-3485	20	90-91	16
3485-3650	21	91-92	17
3650-3815	22	92-94	18
3815-3980	23	94-95	19
3980-4145	24	95-96	20
4145-4310	25	96-98	21
Более 4310	26	Более 98	22

Таблица 2.4.4

*Шкала для перевода показателей свойств внимания
в сопоставимые шкальные оценки*

Шкальные оценки	Устойчивость внимания	Переключение внимания	Объем внимания
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
19	Более 50	Более 217	Менее 115
18	–	–	–
17	48-49	214-217	115-125
16	46-47	211-214	125-135
15	44-45	208-211	135-145
14	39-43	205-208	145-155
13	36-38	201-205	155-165
12	34-35	195-201	165-175

1	2	3	4
11	31-33	189-195	175-195
10	28-30	182-189	195-215
9	25-27	172-182	215-235
8	23-24	158-172	235-265
7	20-22	149-158	265-295
6	16-19	142-149	295-335
5	14-15	132-142	335-375
4	12-13	122-132	375-405
3	9-11	114-122	405-455
2	–	110-114	–
1	–	–	–

Примечание: 1 балл не присваивается никогда.

Методика 6

Оценка образного мышления*

Для проведения исследования потребуются наборы из пяти картинок, на каждой из которых изображены четыре предмета; секундомер и протокол для регистрации ответов.

Проведение исследования

Занятие проходит индивидуально. Работа начинается после установления доверительных отношений с ребенком.

Инструкция испытуемому: «Из изображенных на рисунке четырех предметов три имеют между собой нечто общее, их можно объединить в одну группу, назвать одним словом, а один предмет существенно отличается и должен быть исключен. Укажи, какой из четырех предметов лишний».

Экспериментатор фиксирует время работы и правильность выполнения задания в протоколе. Если испытуемый не усвоил инструкцию, то один-два дополнительных примера можно решить вместе с ним. Убедившись, что принцип выполнения задания понятен ребенку, просят выполнить задание. Карточки с картинками предлагаются в определенной последовательности, с нарастающей сложностью (рис. 3).

* см. : *Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – С. 154-157.*

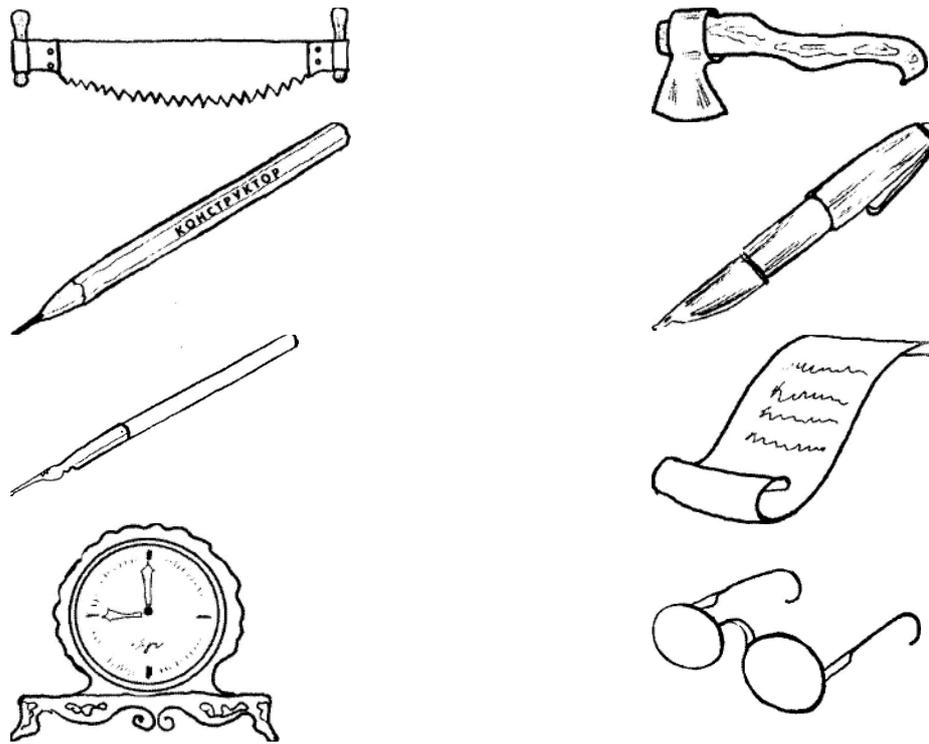


Рис. 3. Образцы карточек

Обработка и интерпретация результатов

1. Оценить в баллах время и точность выполнения каждой серии задания по специальной таблице (табл. 2.4.5).

Таблица 2.4.5

Балльные оценки времени и точности выполнения задания

Серии карт. Номер	Точность, баллы	Время, сек	Поправка на время, баллы
I	1	Менее 6	+ 1
	2	6-60	0
	3	60-120	- 1
	4	Более 120	- 2
II	1	Менее 3	+ 1
	2	3-40	0
	3	40-60	- 1
	4	Более 60	- 2
III	1	Менее 3	+ 1
	2	3-40	0
	3	40-60	- 1
	4	Более 60	- 2
IV	1	Менее 3	+ 1
	2	3-40	0
	3	40-60	- 1
	4	Более 60	- 2
V	1	Менее 3	+ 1
	2	3-40	0
	3	40-60	- 1
	4	Более 60	- 2

2. Вычислить интегральный показатель образного мышления (А) по каждой серии задания, который объединяет показатель точности (В) и время выполнения теста с учетом поправки (Т), по формуле:

$$A = B + T.$$

3. Получить общий показатель образного мышления ($A_{\text{общ}}$) по данной методике, определяя его как сумму четырех серий, начиная со второй. Расчетная формула имеет вид:

$$A_{\text{общ}} = \sum A_i.$$

Получив индивидуальные данные по показателю образного мышления, подсчитываем среднюю арифметическую величину по группе в целом. Для получения групповых (возрастных) различий необходимо сопоставить рассчитанные показатели между собой. В случае необходимости для сопоставления данных, полученных при изучении образного мышления с другими характеристиками мышления, а также для интериндивидуального сопоставления можно осуществить перевод абсолютных значений образного мышления в сопоставимые шкальные оценки.

2.5. Психическое развитие ребенка в подростковом возрасте

Вопросы для обсуждения

1. Общая характеристика подросткового возраста.
2. Предпосылки перехода в подростковый возраст. Пубертатный кризис.
3. «Чувство взрослости» у подростка и изменение отношений со взрослыми.
4. Новый тип подросткового общения со сверстниками, особенности его проявления.
5. Перестройка учебной деятельности и развитие познавательных процессов в подростковом возрасте.
6. Развитие личности подростка.

Литература

- **Возрастная и педагогическая психология** / под. ред. А. В. Петровского. – М., 1986.
- **Волков, Б. С. Психология подростка** / Б. С. Волков. – М., 2001.
- **Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет)** / И. Ю. Кулагина. – М. : Издательство УРАО, 1997.

- Кон, И. С. Дружба / И. С. Кон. – М., 1989.
- Мухина, В. С. Психология детства и отрочества / В. С. Мухина. – М., 1998.
- Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М., 1994. – Т. 2.
- Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология / Л. Ф. Обухова. – М. : Роспедагенство, 1996.
- Прихожан, А. М. Подросток в учебнике и жизни / А. М. Прихожан, Н. Н Толстых / Серия «Педагогика и психология». – 1990. – № 5.
- Розин, М. В. Представления о родителях и семейных конфликтах в неформальной подростковой субкультуре / М. В. Розин // Вопросы психологии. – 1990. – № 4.
- Толстых, А. В. Подросток в неформальной группе / А. В. Толстых // Серия «Педагогика и психология». – 1991. – № 2.

Дополнительные задания

Задание 1

Родители часто наблюдают, как их сыновья, дочери подросткового возраста заняты нескончаемыми и бесплодными разговорами. Пытаются рассуждать о вещах, которые в их возрасте и с их знаниями понять невозможно. Родителей это коробит, они считают, что лучше бы дети уделяли больше внимания учебе.

В чем причина подросткового философствования?

Задание 2

Соня (15 лет). В классе очень выгодно отличалась от других, была очень женственной, одевалась со вкусом. В компании блистала, рассказывая смешные истории. За словом в карман не лезла. Находила выход в любой ситуации. Соня во всем, что так ценится у молодежи, была первой.

Многие девочки хотели с ней дружить. Но через два года происходит переоценка ценностей. Выясняется, что у Сони были слишком «приземленные» идеалы. Она не мечтала о возвышенной любви, а рассчитывала выйти замуж за кого-нибудь побогаче. Ее девиз: «Без любви прожить можно, а без денег нельзя».

Она перестала быть идеалом.

Почему изменился идеал у девушек?

Задание 3

В манере одеваться, причесываться, пользоваться косметикой девушки часто ориентируются на своих кумиров – артистов.

Почему подростки хотят быть похожими на своих кумиров?

Задание 4

Родители отмечают, что их сын в свои 15 лет не представляет, что такое вежливость, деликатность, такт. Правда, в семье никто не подает таких примеров. Часто слышно: «Отстань! Отвали!»

С чем может быть связано такое поведение подростка?

Задание 5

В Японии половое воспитание в школе начинается с 10-11 лет. Программа достаточно узкая и научная: дети узнают о мужских и женских репродуктивных системах, в том числе о менструации и эякуляции. О сексе японские подростки узнают от друзей и из журналов. К 15 годам невинность теряют 4% девушек и 6% юношей.

В Скандинавских странах, Америке дети и подростки получают информацию не на специальных, а практически на всех уроках по всем предметам учебной программы. В Финляндии каждый 15-летний подросток получает секс-пакет, в котором находится презерватив, «любовные истории» в картинках и информационная брошюра.

Привело ли такое внимание к сексуальной стороне жизни к тому, что подростки в Скандинавских странах стали проявлять большую сексуальную распушенность, чем их японские сверстники? Каковы, с вашей точки зрения, преимущества и недостатки полового воспитания в школах?

Задание 6

Мама видит, что ее дочь Алена (16 лет) безнадежно влюблена. Каждый вечер звонит мальчику, который уклоняется от разговоров с ней, сама покупает билеты в театр... просит подружек...

Как можно объяснить поведение девушки с психологической точки зрения? Каким должно быть поведение мамы?

Задание 7

В эксперименте учащимся 5-х и 8-х классов было предложено оценить своих сверстников по моральным качествам: внимательности, чуткости, отзывчивости, честности, ответственности.

Составьте гипотезу, предположите результаты эксперимента.

Задание 8

Н.И. начала работать учителем в сельской школе. Сидя перед раскрытым окном, проверяла тетради с «иероглифами», смеялась над ними. В это время мимо окна в школу шли ученики. Н.И. крикнула им: «Эй вы, женихи, чего же в тетрадях так плохо пишете?!» Ребята промолчали, но на другой день после урока математики на учительском столе не было ни одной тетради. На требование учителя сдать тетради было равнодушное молчание.

Что явилось причиной конфликта? Какие могут быть пути налаживания отношений?

Задание 9

Часто можно наблюдать, как подросток не реагирует на замечания, которые делают окружающие.

Связано ли такое его поведение с самооценкой? К чему приводит подобное поведение?

Задание 10

При дисморфобии подросток скрывает свои истинные переживания, замыкается. Если бы он поделился своими переживаниями с кем-либо из взрослых, то его можно было бы успокоить.

По каким признакам взрослый может судить о наличии дисморфобии у подростка?

Задание 11

Рита (16 лет): «Я бы никогда не осмелилась написать, если бы не мое отчаяние. Дело в том, что у меня очень короткие и кривые ноги. Нигде не могу появиться в юбке или в шортах. Мне даже физкультуру из-за этого приходится прогуливать».

Как называется это состояние Риты? Дайте совет Рите.

Задание 12

Лена (15 лет): «Все, хватит! Девочки, надоело читать ваши жалобы: я толстая! Некрасивая. Меня обижает сосед! На меня мальчишки не смотрят! Раньше я часто гуляла с подругой и наслушалась от нее кучу жалоб. Но потом мне купили собаку, и я стала гулять с ней. И вот, пожалуйста, каждый второй парень стал подходить и знакомиться. Воспользуйтесь моим опытом: и для здоровья полезно, и чувство ответственности повышается. Когда бродишь по городу, надеясь

встретить кого-то, ничего не выйдет. Когда нет ни времени, ни желания – этот кто-то появляется сам.

Так что у меня один совет: занимайтесь спортом, шейпингом, читайте книги в библиотеке, гуляйте с собакой, чтобы день был распisan по минутам. Проблемы тут же исчезнут».

Проведите психологический анализ данного письма подростка.

Задание 13

В исследовании одного американского психолога на вопрос: «Чувствовали ли вы когда-нибудь, что вам легче обсуждать вопросы с друзьями, чем с родителями?» положительно ответили 61% мальчиков 11-13 лет, 90% подростков 15-18 лет и 76% мужчин 20-24 лет. У женщин соответственно 55, 93 и 72%. На вопрос: «Чувствовали ли вы когда-нибудь, что ваши родители понимают вас не так хорошо, как ваши друзья?» положительные ответы составили по тем же возрастным группам соответственно: у мужчин – 59, 88 и 77%, у женщин – 54, 89 и 74%.

Проанализируйте эти данные и сделайте вывод о том, как изменяется с возрастом взаимопонимание детей с родителями и с друзьями-сверстниками. С какими возрастными особенностями связаны эти изменения?

Задание 14

В одном из исследований учащихся IV, VI, VIII классов просили описать себя 20 словами и предложениями. Оказалось, что описания учащихся одного и того же возраста однотипны. Вот некоторые их обобщения.

1. Учащиеся преимущественно определяют себя через положение, которое они занимают в семье и школе, а также через описание некоторых особенностей своего поведения и тех вещей, животных, которыми они владеют.

2. Учащиеся основное внимание обращают на особенности своей внешности, поведения и на отношения со сверстниками противоположного пола.

3. Учащиеся фиксируют, прежде всего, свою самостоятельность, взрослость.

Какой тип ответов и в каком классе, по вашему мнению, встречался чаще? О чем свидетельствует однотипность ответов в каждом конкретном классе?

Диагностический материал

Методика 1

Изучение агрессивного поведения (опросник Басса-Дарки)

Агрессивные проявления можно разделить на два основных типа:

- * мотивационная агрессия, или агрессия как самооценность;
- * инструментальная агрессия как средство.

(При этом подразумевают, что оба вида агрессии могут проявляться как под контролем сознания, так и вне его и сопряжены с эмоциональными переживаниями – гневом, враждебностью.)

Практических психологов в большей степени должна интересовать мотивационная агрессия как прямое проявление реализации присущих личности деструктивных тенденций. Определив уровень таких деструктивных тенденций, можно с большой степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии. Одной из подобных диагностических процедур является опросник Басса-Дарки.

А. Басс, воспринявший ряд положений своих предшественников, разделил понятия «агрессия» и «враждебность» и определил последнюю как «реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий». Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная агрессия – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. Негативизм – оппозиционная манера поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. Чувство вины – возможное убеждение субъекта, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Опросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает «Да» или «Нет».

Текст опросника

1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим.

2. Иногда я сплетничаю о людях, которых не люблю.

3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.

4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню просьбы.

5. Я не всегда получаю то, что мне положено.

6. Я знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.

7. Если я не одобряю поведения друзей, я даю им это почувствовать.

8. Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести.

9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.

10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.

11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам.

12. Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его.

13. Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами.

14. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружественно, чем я ожидал.

15. Я часто бываю не согласен с людьми.

16. Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь.

17. Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему.

18. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверьми.

19. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.

20. Если кто-нибудь корчит из себя начальника, я всегда поступаю ему наперекор.

21. Меня немного огорчает моя судьба.

22. Я думаю, что многие люди не любят меня.
23. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.
24. Люди, уваливающие от работы, должны испытывать чувство вины.
25. Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку.
26. Я не способен на грубые шутки.
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.
29. Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится.
30. Довольно многие люди завидуют мне.
31. Я требую, чтобы люди уважали меня.
32. Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей.
33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их щелкнули по носу.
34. Я никогда не бываю мрачен от злости.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь.
36. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания.
37. Хотя я и не показываю этого, меня иногда гложет зависть.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к сильным выражениям.
40. Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены.
41. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь.
43. Иногда люди раздражают меня одним своим присутствием.
44. Нет людей, которых я бы по-настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».
46. Если кто-нибудь раздражает меня, то я готов сказать все, что я о нем думаю.
47. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь.
49. С детства я никогда не проявлял вспышек гнева.
50. Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться.

51. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.
52. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Я дерусь не реже и не чаще, чем другие.
56. Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку.
58. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
59. Раньше я думал, что большинство людей говорят правду, но теперь я в это не верю.
60. Я ругаюсь только от злости.
61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу.
64. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые бы хотели мне навредить.
66. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.
67. Я часто думаю, что жил неправильно.
68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки.
69. Я не огорчаюсь из-за мелочей.
70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.
71. Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.
72. В последнее время я стал занудой.
73. В споре я часто повышаю голос.
74. Я стараюсь обычно скрывать свое плохое отношение к людям.
75. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

Обработка и интерпретация данных

Опросник выявляет следующие формы агрессивных и враждебных реакций:

– *физическая агрессия (нападение)* – использование физической силы против другого лица;

– *косвенная агрессия* – под этим термином понимают как агрессию, которая окольными путями направлена на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и агрессию, которая ни на кого не направлена, – взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топании ногами, битье кулаками по столу и т. д. Эти взрывы характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью;

– *склонность к раздражению (коротко-раздражение)* – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости;

– *Негативизм* – оппозиционная мера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства; это поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев;

– *Обида* – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.

– *подозрительность* – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред;

– *вербальная агрессия* – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятья, ругань).

Кроме того, выделяется восьмой пункт – угрызения совести, чувство вины. Ответы на вопросы этой шкалы выражают сдерживающее влияние чувства вины на проявление форм поведения, которые обычно запрещаются (нормами общества). Этот пункт выражает степень убеждения обследуемого в том, что он является плохим человеком, совершающим неправильные поступки, наличие у него угрызений совести.

Обработка опросника Басса-Дарки производится при помощи индексов различных форм агрессивных и враждебных реакций, которые определяются суммированием полученных ответов.

1. Физическая агрессия:

«Да» – № 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68; «Нет» – № 9, 17, 41.

2. Косвенная агрессия:

«Да» – № 2, 18, 34, 42, 56, 63; «Нет» – № 10, 26, 49.

3. Раздражение:

«Да» – № 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72; «Нет» – № 11, 35, 69.

4. Негативизм:

«Да» – № 4, 12, 20, 23, 36.

5. Обида:

«Да» – № 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58; «Нет» – № 44.

6. Подозрительность:

«Да» – № 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59; «Нет» – № 65, 70.

7. Вербальная агрессия:

«Да» – № 7, 15, 28, 31, 46, 53, 60, 71, 73; «Нет» – № 39, 66, 74, 75.

8. Угрызение совести, чувство вины:

«Да» – № 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Методика 2

Оценка уровня развития морального сознания (Л. Колберг)

Основываясь на работах Ж. Пиаже по выявлению стадий интеллектуального развития, Л. Колберг предположил возможность существования стадий развития нравственного сознания.

Исследуя различия в моральных суждениях, Колберг выделяет три основных уровня их развития: преконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный.

В каждом из названных уровней развития Колберг выделял несколько стадий (табл. 2.5.1). Достижение каждой из них возможно, по мнению автора, только в заданной последовательности. Но жесткой привязки стадий к возрасту Колберг не делает.

Таблица 2.5.1

Стадии развития моральных суждений

Уровень	Стадия	Возраст	Основания морального выбора	Отношение к идее самооценности
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Преко- вен- цио- нальный	0	0-2	Делаю то, что мне приятно	–
	1	2-3	Ориентация на возможное наказание. Подчиняюсь правилам, чтобы избежать наказания.	Ценность человеческой жизни смешивается с ценностью предметов, которыми этот человек владеет.
	2	4-7	Наивный потребительский гедонизм. Делаю то, за что меня хвалят; совершаю добрые поступки по принципу: «ТЫ – мне, я – тебе»	Ценность человеческой жизни измеряется удовольствием, которое доставляет ребенку этот человек.

1	2	3	4	5
Конвенциональный	3	7-10	Мораль «пай-мальчика». Поступаю так, чтобы избежать неодобрения, неприязни близких, стремлюсь быть (слыть) «хорошим мальчиком», «хорошей девочкой».	Ценность человеческой жизни измеряется тем, насколько этот человек симпатизирует ребенку.
	4	10-12	Ориентация на авторитет. Поступаю так, чтобы избежать неодобрения авторитетов и чувства вины; выполняю свой долг, подчиняюсь правилам.	Жизнь оценивается как сакральная, неприкосновенная в категориях моральных (правовых) или религиозных норм и обязанностей.
Постконвенциональный	5	После 13	Мораль, основанная на признании прав человека и демократически принятого закона. Поступаю согласно собственным принципам, уважаю принципы других людей, стараюсь избежать самоосуждения.	Жизнь ценится и с точки зрения ее пользы для человечества, и с точки зрения права каждого человека на жизнь.
	6	После 18	Индивидуальные принципы, выработанные самостоятельно. Поступаю согласно общечеловеческим универсальным принципам нравственности.	Жизнь рассматривается как священная с позиции уважения к уникальным возможностям каждого человека.

Для исследования морального сознания Колберг сформулировал девять дилемм, в оценке которых сталкивались нормы права и морали, а также ценности разного уровня. Анализируя рассуждения, обоснования, мотивацию высказываемых респондентами умозаключений, Колберг приходит к выводу, что они представляют собой не отдельные ответы на поставленные в дилеммах вопросы, а целостную, базальную (underlying) психологическую организацию. В ее составе одни «операции» уже находятся в согласовании друг с другом, другие рассогласованы. Чем выше стадия развития, тем более согласованной становится моральная система личности. Выделяя отдельные характеристики (функции) системы нравственности, в соответствии со своим принципом когнитивизма, ведущей функцией морального суждения Колберг считает рациональность или познавательную оценку

ситуации. Это *дескриптивная* особенность суждения. Следующая особенность – *предписательная*, нацеливающая на выполнение определенных действий. При внутренне согласованной системе потенциал предписательности растет. Последнее означает, что по мере развития уровня нравственных суждений увеличивается и соответствие нравственных оценок человека его поведению.

Следует помнить, однако, что нравственные суждения являются важным, но не единственным фактором, определяющим поведение человека. Можно придерживаться весьма нравственных взглядов на ситуацию, но не иметь достаточно самоконтроля или мужества действовать в соответствии с ними, и наоборот.

Девять гипотетических дилемм

Форма А

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

1. Должен ли Хайнц украсть лекарство?

1а. Почему да или нет?

2. (Вопрос поставлен с тем, чтобы выявить у субъекта моральный тип и должен рассматриваться необязательным). Хорошо или дурно для него украсть лекарство?

2а. (Вопрос поставлен с тем, чтобы выявить у субъекта моральный тип и должен рассматриваться необязательным.) Почему это правильно или дурно?

3. Есть ли у Хайнца обязанность или обязательство украсть лекарство?

3а. Почему да или нет?

4. Если бы Хайнц не любил свою жену, должен ли был он украсть лекарство для нее?

(Если субъект не одобряет воровство, спросить: будет ли различие в его поступке, если он любит или не любит свою жену?)

4а. Почему да или нет?

5. Предположим, что умирает не его жена, а чужой человек. Должен ли Хайнц стащить лекарство для чужого?

5а. Почему да или нет?

6. (Если субъект одобряет кражу лекарства для чужого.) Предположим, что это домашнее животное, которое он любит. Должен ли Хайнц украсть, чтобы спасти любимое животное?

6а. Почему да или нет?

7. Важно ли для людей делать все, что они могут, чтобы спасти жизнь другого?

7а. Почему да или нет?

8. Воровать – противозаконно. Дурно ли это в моральном отношении?

8а. Почему да или нет?

9. Вообще, должны ли люди пытаться делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону?

9а. Почему да или нет?

10. (Этот вопрос включен, чтобы выявить ориентацию субъекта и не должен считаться обязательным.)

10а. Почему?

(Вопросы 1 и 2 Дилеммы III' не являются обязательными. Если вы не хотите использовать их, читайте Дилемму III' и ее продолжение и начинайте с вопроса 3.)

Дилемма III'. Хайнц залез в аптеку. Он украл лекарство и дал его жене. На следующий день в газетах появилось сообщение о грабеже. Офицер полиции м-р Браун, который знал Хайнца, прочитал сообщение. Он вспомнил, что видел, как Хайнц бежал от аптеки, и понял, что это сделал Хайнц. Полицейский колебался, должен ли он сообщить об этом.

1. Должен ли офицер Браун сообщить о том, что кражу совершил Хайнц?

1а. Почему да или нет?

2. Предположим, что офицер Браун близкий друг Хайнца. Должен ли он тогда подать рапорт о нем?

2а. Почему да или нет?

Продолжение: Офицер Браун сообщил о Хайнце. Хайнц был арестован и предстал перед судом. Были избраны присяжные. Работа присяжных – определить, виновен или нет человек в совершении преступления. Присяжные признают Хайнца виновным. Дело судьи – вынести приговор.

3. Должен ли судья дать Хайнцу определенное наказание или освободить его?

3а. Почему это является наилучшим?

4. С позиции общества, должны ли люди, нарушающие закон, быть наказаны?

4а. Почему да или нет?

4б. Как это применить к тому, что должен решить судья?

5. Хайнц сделал то, что подсказала ему совесть, когда он украл лекарство. Должен ли нарушитель закона быть наказан, если он действовал не по совести?

5а. Почему да или нет?

6. (Этот вопрос поставлен с тем, чтобы выявить ориентацию субъекта и его можно считать необязательным.) Продумайте дилемму: что, по вашему мнению, является самой ответственной вещью, которую должен сделать судья?

6а. Почему?

(Вопросы 7-12 включены, чтобы выявить систему этических взглядов субъекта и не должны рассматриваться как обязательные.)

7. Что означает для вас слово «совесть»? Если бы вы были на месте Хайнца, как бы повлияла ваша совесть на решение?

8. Хайнц должен принять моральное решение. Должно ли быть моральное решение основано на чувствах или на обдумывании и размышлении о том, что правильно и дурно?

9. Является ли проблема Хайнца моральной проблемой? Почему?

9а. Вообще, что превращает нечто в моральную проблему или что означает слово «моральность» для вас?

10. Если Хайнц собирается решить, что делать путем размышления о действительно справедливом, должен быть некоторый ответ, правильное решение. Существует ли в действительности некоторое правильное решение для моральных проблем, подобных проблеме Хайнца, или, когда люди не согласны, мнение каждого в равной мере справедливо? Почему?

11. Как вы сможете узнать, когда вы придете к хорошему моральному решению? Есть ли способ мышления или метод, путем которого человек может достичь хорошего или адекватного решения?

12. Большинство считает, что мышление и рассуждение в науке могут вести к правильному ответу. Верно ли это для морального решения или они различны?

Дилемма I. Джо – 14-летний мальчик, который очень хотел поехать в лагерь. Отец обещал ему, что он сможет поехать, если сам заработает для этого деньги. Джо усердно работал и скопил 40 долларов, необходимых для поездки в лагерь, и еще немного сверх того. Но как раз перед поездкой отец изменил свое решение. Некоторые его друзья решили поехать на рыбалку, а у отца не хватало денег. Он сказал Джо, чтобы тот дал ему накопленные деньги. Джо не хотел отказываться от поездки в лагерь и собирался отказать отцу.

1. Должен ли Джо отказаться отдать отцу деньги?

1а. Почему да или нет?

(Вопросы 2 и 3 предназначены, чтобы определить моральный тип субъекта, и являются необязательными.)

2. Имеет ли отец право уговаривать Джо отдать ему деньги?

2а. Почему да или нет?

3. Означает ли отдача денег, что сын хороший?

3а. Почему?

4. Является ли важным в этой ситуации тот факт, что Джо сам заработал деньги?

4а. Почему?

5. Отец обещал Джо, что он смог бы поехать в лагерь, если бы он сам заработал деньги. Является ли обещание отца самой важной вещью в этой ситуации?

5а. Почему?

6. Вообще, почему обещание должно быть выполнено?

7. Важно ли сдержать обещание кому-то, кого вы хорошо не знаете и, вероятно, не увидите снова?

7а. Почему?

8. О какой самой важной вещи должен был бы заботиться отец в своем отношении к сыну?

8а. Почему это самое важное?

9. Вообще, что должно бы быть авторитетом отца по отношению к сыну?

9а. Почему?

10. О какой самой важной вещи должен заботиться сын в своем отношении к отцу?

10а. Почему это самая важная вещь?

11. (Следующий вопрос направлен на выявление ориентации субъекта и должен считаться необязательным.) Что же, по вашему мнению, является самой ответственной вещью, которую должен сделать Джо в этой ситуации?

11а. Почему?

Форма В

Дилемма IV. У одной женщины была очень тяжелая форма рака, от которой не было лекарства. Доктор Джефферсон знал, что ей осталось жить 6 месяцев. Она испытывала ужасные боли, но была так слаба, что достаточная доза морфия позволила бы ей умереть скорее. Она даже бредила, но в спокойные периоды она попросила доктора дать ей достаточно морфия, чтобы убить ее. Хотя доктор Джефферсон знает, что убийство из милосердия противозаконно, он думает выполнить ее просьбу.

1. Должен ли доктор Джефферсон дать ей лекарство, от которого бы она умерла?

1а. Почему?

2. (Этот вопрос направлен на выявление морального типа субъекта и не является обязательным.) Правильно или дурно для него дать женщине лекарство, которое позволило бы ей умереть?

2а. Почему это правильно или дурно?

3. Должна ли женщина иметь право принять окончательное решение?

3а. Почему да или нет?

4. Женщина замужем. Должен ли ее муж вмешиваться в решение?

4а. Почему?

5. (Следующий вопрос необязателен). Что должен бы сделать хороший муж в этой ситуации?

5а. Почему?

6. Имеет ли человек обязанность или обязательство жить, когда он не хочет, а хочет покончить жизнь самоубийством?

7. (Следующий вопрос необязателен). Имеет ли д-р Джефферсон обязанность или обязательство сделать лекарство доступным для женщины?

7а. Почему?

8. Когда домашнее животное тяжело ранено и умирает, его убивают, чтобы избавить от боли. Применима ли та же самая вещь по отношению к человеку?

8а. Почему?

9. Для доктора противозаконно дать женщине лекарство. Является ли этой морально дурным?

9а. Почему?

10. Вообще, должны ли люди делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону?

10а. Почему?

10б. Как это применить к тому, что должен был бы сделать д-р Джефферсон?

11. (Следующий вопрос касается моральной ориентации, он не обязателен). Обдумывая дилемму, чтобы вы сказали о самой ответственной вещи, которую сделал бы д-р Джефферсон?

11а. Почему?

(Вопрос 1 Дилеммы IV необязателен.)

Дилемма IV. Д-р Джефферсон совершил милосердное убийство. В это время проходил мимо д-р Роджерс. Он знал ситуацию и пытался остановить доктора Джефферсона, но лекарство уже было дано. Доктор Роджерс колебался, должен ли он был сообщить о докторе Джефферсоне.

1. Должен ли был д-р Роджерс сообщить о д-ре Джефферсоне?

1а. Почему?

Продолжение: д-р Роджерс сообщил о д-ре Джефферсоне. Д-р Джефферсон предан суду. Избраны присяжные. Работа присяжных – определить, виновен или невиновен человек в совершении преступления. Присяжные находят, что д-р Джефферсон виновен. Судья должен вынести приговор.

2. Должен ли судья наказать д-ра Джефферсона или освободить?

2а. Почему вы считаете такой ответ наилучшим?

3. Подумайте, согласно понятиям общества, должны ли люди, которые нарушают закон, быть наказаны?

3а. Почему да или нет?

3б. Как это применить к решению судьи?

4. Присяжные находят, что доктор Джефферсон по закону виновен в убийстве. Справедливо или нет для судьи вынести ему смертный приговор (по закону возможное наказание)? Почему?

5. Правильно ли всегда выносить смертный приговор? Почему да или нет? При каких условиях смертный приговор должен быть, по вашему мнению, вынесен? Почему эти условия важны?

6. Д-р Джефферсон сделал то, что подсказала ему совесть, когда он дал женщине лекарство. Должен ли быть наказан нарушитель закона, если он действует не по совести?

6а. Почему да или нет?

7. (Следующий вопрос может быть необязательным). Снова обдумывая дилемму, что бы вы определили как самую ответственную вещь для судьбы?

7а. Почему?

(Вопросы 8-13 выявляют систему этических взглядов субъекта и не являются обязательными.)

8. Что означает слово «совесть» для вас? Если бы вы были д-ром Джефферсоном, что сказала бы вам совесть при принятии решения?

9. Д-р Джефферсон должен принять моральное решение. Должно ли быть оно основано на чувстве или только на рассуждении о том, что справедливо и дурно?

10. Вообще, что делает проблему моральной или что означает для вас слово «нравственность»?

11. Если д-р Джефферсон размышляет над тем, что действительно правильно, должен быть какой-то правильный ответ. Есть ли действительно некоторое правильное решение для моральных проблем, подобных тем, которые имеются у д-ра Джефферсона, или когда мнение каждого является равно правильным? Почему?

12. Как вы можете узнать, что пришли к справедливому моральному решению? Есть ли способ мышления или метод, путем которого можно достичь хорошего или адекватного решения?

13. Большинство людей считают, что мышление и рассуждение в науке может привести к правильному ответу. Верно ли то же самое для моральных решений или есть разница?

Дилемма II. Джуди – 12-летняя девочка. Мать обещала ей, что она сможет пойти на специальный рок-концерт в их городе, если скопит деньги на билет, работая приходящей няней и немного экономя на завтраке. Она скопила 15 долларов на билет, да еще дополнительно 5 долларов. Но мать изменила решение и сказала Джуди, что та должна потратить деньги на новую одежду для школы. Джуди была разочарована и решила любым способом пойти на концерт. Она купила билет, а матери сказала, что заработала всего 5 долларов. В среду она пошла на представление, а своей матери сказала, что провела день с другом. Через неделю Джуди рассказала своей старшей сестре

Луизе, что она ходила на спектакль, а матери солгала. Луиза раздумывала, сказать ли матери о поступке Джуди.

1. Должна ли Луиза рассказать матери, что Джуди солгала о деньгах, или промолчать?

1а. Почему?

2. Колеблясь, рассказать или нет, Луиза думает о том, что Джуди – ее сестра. Должно ли это влиять на решение Джуди?

2а. Почему да или нет?

3. (Этот вопрос, относящийся к определению морального типа, необязателен.) Имеет ли такой рассказ связь с позицией хорошей дочери?

3а. Почему?

4. Важен ли в этой ситуации тот факт, что Джуди сама заработала деньги?

4а. Почему?

5. Мать обещала Джуди, что она смогла бы пойти на концерт, если сама заработает деньги. Является ли обещание матери самым важным в этой ситуации?

5а. Почему да или нет?

6. Почему вообще обещание нужно выполнять?

7. Важно ли сдержать обещание, данное кому-то, кого вы хорошо не знаете и, вероятно, не увидите снова?

7а. Почему?

8. Какова самая важная вещь, о которой должна заботиться мать в своих отношениях с дочерью?

8а. Почему это самая важная вещь?

9. Вообще, каким должен быть авторитет матери для дочери?

9а. Почему?

10. О какой самой важной вещи, по вашему мнению, должна заботиться дочь по отношению к матери?

10а. Почему эта вещь важна?

(Следующий вопрос необязателен.)

11. Осмысленная дилемма, что бы вы сказали, какая самая ответственная вещь, которую нужно сделать в этой ситуации Луизе?

11а. Почему?

Форма С

Дилемма V. В Корею экипаж моряков при встрече с превосходящими силами врагов отступил. Экипаж перешел мост через реку, но враг был еще главным образом на другой стороне. Если бы кто-

нибудь пошел на мост и взорвал его, то остальные члены команды, имея преимущество во времени, вероятно, могли бы убежать. Но человек, который остался бы сзади, чтобы взорвать мост, не смог бы уйти живым. Сам капитан – это человек, который лучше всего знает, как вести отступление. Он вызвал добровольцев, но их не оказалось. Если он пойдет сам, то люди, вероятно, не вернутся благополучно, он – единственный, кто знает, как вести отступление.

1. Должен ли был капитан приказать человеку пойти на задание или он должен был пойти сам?

1а. Почему?

2. Должен ли капитан послать человека (или даже использовать лотерею), когда это означает послать его на смерть?

2а. Почему?

3. Должен ли был капитан пойти сам, когда это означает, что люди, вероятно, не вернутся обратно благополучно?

3а. Почему?

4. Имеет ли капитан право приказать человеку, если он думает, что это наилучший ход?

4а. Почему?

5. Человек, который получил приказ, имеет ли обязанность или обязательство идти?

5а. Почему?

6. Что вызывает необходимость спасти или защитить человеческую жизнь?

6а. Почему это важно?

6б. Как это применить к тому, что должен сделать капитан?

7.(Следующий вопрос необязателен.) Продумывая вновь дилемму, что бы вы сказали, какова самая ответственная вещь для капитана?

7а. Почему?

Дилемма VIII. В одной стране в Европе бедный человек по имени Вальжан не смог найти работы, не смогли этого ни его сестра, ни брат. Не имея денег, он украл хлеб и необходимое им лекарство. Его схватили и приговорили к 6 годам тюрьмы. Через два года он сбежал и стал жить в новом месте под другим именем. Он скопил деньги и постепенно построил большую фабрику, платил своим рабочим самую высокую зарплату и большую часть своей прибыли отдавал на больницу для людей, которые не могли получить хороший медицинский уход. Прошло двадцать лет, и один моряк узнал во владельце

фабрики Вальжане беглого каторжника, которого полиция искала в его родном городе.

1. Должен ли был моряк сообщить о Вальжане в полицию?

1а. Почему?

2. Есть ли у гражданина обязанность или обязательство сообщать властям о беглом преступнике?

2а. Почему?

3. Предположим, Вальжан был бы близким другом моряка? Должен ли он тогда сообщить о Вальжане?

4. Если о Вальжане сообщили и он предстал перед судом, должен ли был судья послать его обратно на каторгу или освободить?

4а. Почему?

5. Подумайте, с точки зрения общества, должны ли люди, которые нарушают закон, быть наказаны?

5а. Почему?

5б. Как это применить к тому, что должен сделать судья?

6. Вальжан сделал то, что ему подсказала совесть, когда он украл хлеб и лекарство. Должен ли нарушитель закона быть наказан, если он действует не по совести?

6а. Почему?

7. (Этот вопрос необязателен.) Вновь осмысливая дилемму, что бы вы сказали о том, какую наиболее ответственную вещь нужно сделать моряку?

7а. Почему?

(Вопросы 8-12 касаются системы этических взглядов субъекта, они необязательны для определения моральной стадии.)

8. Что означает слово «совесть» для вас? Если бы вы были Вальжаном, как участвовала бы ваша совесть в решении?

9. Вальжан должен принять моральное решение. Должно ли быть моральное решение основано на чувстве или умозаключении о правильном и дурном?

10. Является ли проблема Вальжана моральной проблемой? Почему?

10а. Вообще, что делает проблему моральной и что означает слово «моральность» для вас?

11. Если Вальжан собирается решать, что нужно сделать, путем размышления о том, что же в действительности справедливо, должен быть какой-то ответ, правильное решение. Есть ли действительно некоторое правильное решение моральных проблем, подобных дилемме

Вальжана, или когда люди не соглашаются друг с другом, мнение каждого равно справедливо? Почему?

12. Как вы узнаете, что пришли к хорошему моральному решению? Есть ли способ мышления или метод, путем которого человек может достичь хорошего или адекватного решения?

13. Большинство людей считают, что умозаключения или рассуждения в науке могут привести к правильному ответу. Верно ли это для моральных решений или они отличны?

Дилемма VII. Два молодых человека, братья, попали в трудное положение. Они тайно покинули город и нуждались в деньгах. Карл, старший, взломал магазин и похитил тысячу долларов. Боб, младший, пошел к старому человеку в отставку – было известно, что он помогает людям в городе. Этому человеку он сказал, что он очень болен и ему необходима тысяча долларов, чтобы заплатить за операцию. Боб попросил этого человека дать ему деньги и обещал, что вернет их обратно, когда поправится. В действительности, Боб вообще не был болен и не намеревался возвращать деньги. Хотя старик и не знал хорошо Боба, он дал ему деньги. Так Боб и Карл удрали из города, каждый с тысячей долларов.

1. Что хуже: украсть, как Карл, или обмануть, как Боб?

1а. Почему это хуже?

2. Что, по Вашему мнению, является самой плохой вещью при обмане старого человека?

2а. Почему это хуже всего?

3. Вообще, почему обещание должно выполняться?

4. Важно ли сдержать обещание, данное человеку, которого вы хорошо не знаете или никогда не увидите снова?

4а. Почему да или нет?

5. Почему не должно красть из магазина?

6. Какова ценность или важность прав собственности?

7. Должны ли люди делать все, что они могут, чтобы повиноваться закону?

7а. Почему да или нет?

8. (Следующий вопрос предназначен, чтобы выявить ориентацию испытуемого и не должен считаться обязательным.) Был ли старый человек безответственным, ссужая Бобу деньги?

8а. Почему да или нет?

Методика 3

Шкала социально-психологической адаптированности (Т. В. Снегирёва)

Шкала социально-психологической адаптированности (шкала СПА) разработана К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптирована Т. В. Снегиревой.

Модель отношений человека с социальным окружением и с самим собой, заложенная в основу этого инструмента, исходит из концепции личности как субъекта собственного развития, способного отвечать за собственное поведение. Шкала состоит из 101 суждения, из них 36 соответствуют критериям социально-психологической адаптированности личности (в каком-то смысле они совпадают с критериями личностной зрелости, в их числе – чувство собственного достоинства и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление овладеть, справиться с ними и пр.), 37 – критериям дезадаптированности (непринятие себя и других, наличие защитных «барьеров» в осмыслении своего актуального опыта, кажущееся «решение» проблем, то есть решение их на субъективном психологическом уровне, в собственном представлении, а не в действительности, негибкость психических процессов); 28 высказываний нейтральны. В число последних включена также контрольная шкала («шкала лжи»).

Описание

Шкала предъявляется обследуемым в виде небольшой тетради с высказываниями, под каждым из которых напечатана 7-ступенчатая шкала (для одноразового использования). Ниже приводятся инструкция и текст методики.

Инструкция. «На следующих страницах напечатаны высказывания о поведении человека, его мыслях, переживаниях.

При чтении каждого высказывания подумайте, насколько оно может быть отнесено к вам, и обведите кружком одну из цифр, напечатанных под высказыванием: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 – в зависимости от того, в какой степени оно характерно для вас. Если содержание высказывания совершенно к вам не относится – обведите кружком цифру 1. Если то, о чем в нем говорится, не похоже на вас, – обведите цифру 2. Если вам кажется, что вы не можете отнести высказывание к себе, но сомневаетесь в этом, – обведите цифру 3. В тех случаях, когда вы не

можете решить, относится ли к вам то, о чем говорится в высказывании, или нет, – обведите цифру 4. Если вы считаете, что это похоже на вас, но вы не уверены, – обведите цифру 5. Если то, о чем говорится в высказывании, похоже на вас, – обведите цифру 6. И наконец, в тех случаях, когда, прочитав высказывание, вы можете сказать: «Это точно про меня. Очень на меня похоже», – обведите цифру 7.

Шкала социально-психологической адаптированности

1. Я испытываю внутреннюю неловкость, когда с кем-нибудь разговариваю.

2. Мне не хочется, чтобы окружающие догадывались, какой я, что у меня на душе, и я представляюсь перед ними, прячу свое лицо под маской.

3. Я во всем люблю состязание, соревнование, борьбу.

4. Я предъявляю к себе большие требования.

5. Я часто сам ругаю себя за то, что делаю.

6. Я часто чувствую себя униженным.

7. Я сомневаюсь в том, что могу понравиться кому-нибудь из девочек (мальчиков).

8. Я всегда сдерживаю свои обещания.

9. У меня теплые, хорошие отношения с окружающими.

10. Я сдержанный, замкнутый, держусь ото всех чуть в стороне.

11. Я сам виноват в своих неудачах.

12. Я ответственный человек. На меня можно положиться.

13. У меня чувство безнадежности. Все напрасно.

14. Я во многом живу взглядами, правилами и убеждениями моих сверстников.

15. Я принимаю большую часть тех правил и требований, которым должны следовать люди.

16. У меня мало своих собственных убеждений и правил.

17. Я люблю мечтать – иногда прямо среди дня. Трудно возвращаться от мечты к действительности.

18. У меня такое чувство, будто я зол на весь мир: на всех нападаю, огрызаюсь, никому не даю спуска. А то вдруг «застряну» на какой-нибудь обиде и мысленно мщу обидчику. Трудно сдерживать себя в таких вещах.

19. Я умею управлять собой и своими поступками – заставлять себя, разрешать себе, запрещать. Самоконтроль для меня – не проблема.

20. У меня часто портится настроение: вдруг находит уныние, хандра.
21. Меня не очень волнует то, что касается других. Я сосредоточен на себе, занят самим собой.
22. Люди, как правило, нравятся мне.
23. Я легко, свободно, непринужденно выражаю то, что чувствую.
24. Если я оказываюсь среди большого количества людей, мне бывает немножко одиноко.
25. Мне сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, куда-нибудь спрятаться.
26. Обычно мне легко ладить с окружающими.
27. Мои самые тяжелые битвы – с самим собой.
28. Я склонен быть настороже с теми, кто почему-то обходится со мною более приятельски, чем я ожидаю.
29. В душе я оптимист и верю в лучшее.
30. Я неподатливый, упрямый. Таких, как я, называют трудными людьми.
31. Я критичен к людям и всегда сужу их, если, с моей точки зрения, они этого заслуживают.
32. Я чувствую себя не ведущим, а ведомым: мне еще не всегда удается мыслить и действовать самостоятельно.
33. Большинство тех, кто знает меня, хорошо ко мне относятся, я нравлюсь им.
34. Иногда у меня бывают такие мысли, которыми я ни с кем не хотел бы делиться.
35. У меня красивая фигура. Я привлекателен (привлекательна).
36. Я чувствую беспомощность. Мне нужно, чтобы кто-нибудь был рядом.
37. Обычно я могу принять решение и твердо следовать ему.
38. Мои решения – не мои собственные. Даже тогда, когда мне кажется, что я решаю самостоятельно, они все же приняты под влиянием других людей.
39. Я часто испытываю чувство вины – даже тогда, когда как будто ни в чем не виноват.
40. Я чувствую антипатию, неприязнь к тому, что окружает меня.
41. Я доволен.
42. Я выбит из колеи: не могу собраться, взять себя в руки, сосредоточиться, организовать себя.

43. Я чувствую вялость, апатию: все, что раньше волновало меня, стало вдруг безразличным.
44. Я уравновешен, спокоен, у меня ровное настроение.
45. Разозлившись, я нередко выхожу из себя.
46. Я часто чувствую себя обиженным.
47. Я импульсивный: порывистый, нетерпеливый, действую по первому побуждению.
48. Бывает, что я сплетничаю.
49. Я не очень доверяю своим чувствам, они подводят меня иногда.
50. Это довольно трудно – быть самим собой.
51. У меня на первом плане разум, а не чувство. Прежде чем что-либо сделать, я обдумываю свои поступки.
52. Мне кажется, я вижу происходящее со мной не совсем так, как оно есть на самом деле. Вместо того чтобы здраво взглянуть фактам в лицо, толкую их на свой лад. Словом, не отличаюсь реалистичностью.
53. Я терпим в своем отношении к людям и принимаю каждого таким, каков он есть.
54. Я стараюсь не думать о своих проблемах.
55. Я считаю себя интересным человеком – заметным, привлекательным как личность.
56. Я стеснительный.
57. Мне обязательно нужны какие-то напоминания, подталкивания со стороны, чтобы довести дело до конца.
58. Я чувствую внутреннее превосходство над другими.
59. Я никто. Нет ничего, в чем бы я выразил себя, проявил свою индивидуальность, свое «Я».
60. Я боюсь того, что подумают обо мне другие.
61. Я честолюбивый. Я не равнодушен к успехам, похвале. В том, что я считаю существенным, мне важно быть в числе лучших.
62. Я презираю себя сейчас.
63. Я деятелен, энергичен, у меня есть инициатива.
64. Мне не хватает духу встретить в лицо трудности или ситуацию, которая грозит осложнениями, неприятными переживаниями.
65. Я просто не уважаю себя.
66. Я по натуре вожак и умею влиять на других.
67. В целом я хорошо отношусь к себе.
68. Я настойчивый, напористый, уверенный в себе.

69. Я не люблю, когда у меня с кем-то портятся отношения, особенно если разногласия грозят стать окончательными.

70. Я долго не могу принять решение, как действовать, а потом сомневаюсь в его правильности.

71. Я в какой-то растерянности, у меня все спуталось, смешалось.

72. Я удовлетворен собой.

73. Я неудачник. Мне не везет.

74. Я приятный, симпатичный, располагающий к себе человек.

75. Я нравлюсь девочкам (мальчикам) как человек, как личность.

76. Я стойкий женоненавистник. Презираю всякое общение с девочками. (Я не люблю мальчишек. Презираю всякое общение с ними.)

77. Когда я должен что-то осуществить, меня охватывает страх перед провалом: а вдруг я не справлюсь, вдруг у меня не получится?

78. У меня легко, спокойно на душе. Нет ничего, что сильно тревожило бы меня.

79. Я умею упорно работать.

80. Я чувствую, что меняюсь, расту, взрослею. Мои чувства и отношения к окружающему становятся более зрелыми.

81. Случается, что я говорю о вещах, в которых совсем не разбираюсь.

82. Я всегда говорю только правду.

83. Я встревожен, обеспокоен, напряжен.

84. Чтобы заставить меня что-либо сделать, надо как следует настоять, и я соглашусь, уступлю.

85. Я чувствую неуверенность в себе.

86. Я часто бываю вынужден защищать себя, строить доводы, которые меня оправдывают и делают мои поступки обоснованными.

87. Я уступчивый, податливый, мягкий в отношениях с другими.

88. Я умный.

89. Иной раз я люблю прихвастнуть.

90. Я безнадежен. Принимаю решения и тут же их нарушаю. Презираю свое бессилие, а с собой поделаться ничего не могу. У меня нет воли и нет воли ее вырабатывать.

91. Я стараюсь полагаться на собственные силы, не рассчитывая ни на чью помощь.

92. Я никогда не опаздываю.
93. У меня ощущение скованности, внутренней несвободы.
94. Я отличаюсь от других.
95. Я не очень надежен, на меня нельзя положиться.
96. Мне все ясно в себе. Я себя хорошо понимаю.
97. Я общительный, открытый человек. Я легко схожусь с людьми.
98. Мои силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые ставит передо мной жизнь. Я со всем могу справиться.
99. Я ничего не стою. Меня даже не принимают всерьез. Ко мне в лучшем случае снисходительны, просто терпят меня.
100. Меня беспокоит, что девочки (мальчики) слишком занимают мои мысли.
101. Все свои привычки я считаю хорошими.

Обработка и интерпретация результатов

Показателями адаптированности ($i_{(+)}$) служат высказывания 4, 5, 11, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 68, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98; показателями дезадаптированности ($i_{(-)}$) – высказывания 2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 52, 54, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 69, 70, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 86, 90, 95, 99, 100. Девять суждений (8, 34, 45, 48, 81, 82, 89, 92, 101) составляют «шкалу лжи».

Коэффициент социально-психологической адаптированности вычислялся по сумме позитивных ($i_{(+)}$) высказываний, рассортированных школьниками на 5, 6, 7-ю позиции шкалы, и негативных ($i_{(-)}$), попавших в позиции 1, 2, 3:

$$K_a = N_{i+}^{|5,6,7|} + N_{i-}^{|1,2,3|}.$$

Так как позитивных суждений в шкале 36, а негативных – 37, то гипотетическая максимальная величина коэффициента – 73, минимальная – 1.

Иногда бывает полезным получить и показатель дезадаптированности, который рассчитывается как сумма позитивных ($i_{(+)}$) высказываний, распределенных на 1, 2, 3-ю позиции, и негативных ($i_{(-)}$), занявших 5, 6, 7-ю позиции шкалы.

В старшем подростковом возрасте, для которых в наибольшей степени предназначен данный инструмент, средние индексы социально-психологической адаптированности располагаются обычно в пределах 39-44 баллов. Сопоставление коэффициентов СПА с объективными показателями – успеваемостью, позицией ученика в системе

межличностных отношений в классе – крайне желательно, ибо позволяет выявить адекватность полученных с помощью шкалы данных. Одной и той же величины индексы, скажем, очень высокие, тяготеющие к 50, могут быть вполне адекватными (как, например, в группе наиболее успевающих и популярных в классе учащихся физико-математической школы) или завышенными, свидетельствующими об особенностях личностного реагирования учащихся на их страдающую огрехами реальную практику деятельности и отношений с окружающими, о компенсаторных и гиперкомпенсаторных тенденциях в отношении к себе самому и требованиям действительности. За низкими индексами СПА, тяготеющими к 30, также могут стоять различные причины. Они могут быть адекватной реакцией на неуспех в учении, неблагополучие в отношениях со сверстниками, неправильное отношение и негативную установку учителя по отношению к ученику, но могут свидетельствовать об отклонениях сугубо в сфере субъективных переживаний ребенка, в системе причин и условий возникновения которых школьному психологу и предстоит разобраться.

Чтобы расширить возможности качественного анализа полученных с помощью шкалы СПА данных, каждому высказыванию придавался «вес», совпадающий с номером ступени (от 1 до 7), на которую они попадали при сортировании их испытуемыми.

С той же целью все высказывания были сгруппированы по 6 факторам, отвечающим критериям адаптированности и дезадаптированности. Перечисляя эти факторы, в скобках назовем номера составляющих их суждений:

1) приятие – неприятие себя (соответственно суждения 33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 94, 96 и 7, 59, 62, 65, 90, 95, 99, т. е. 11 и 9 высказываний);

2) приятие других – конфликт с другими (9, 14, 22, 26, 53, 97 и 2, 10, 21, 28, 40, 60, 76, в целом 6 и 7 высказываний);

3) эмоциональный комфорт (оптимизм, уравновешенность) – эмоциональный дискомфорт (тревожность, беспокойство или, напротив, апатия) (23, 29, 41, 44, 47, 78 и 6, 42, 43, 49, 50, 83, 85, то есть 6 и 8 суждений);

4) ожидание внутреннего контроля (ориентация на то, что достижение жизненных целей зависит от себя самого, акцентируются личная ответственность и компетентность) – ожидание внешнего контроля (расчет на толчок и поддержку извне, пассивность в реше-

нии жизненных задач) (4, 5, 11, 12, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79, 91, 98 и 13, 25, 36, 52, 70, 71, 73, 77, итого 13 и 9 высказываний);

5) доминирование – ведомость (зависимость от других) (58, 61, 66 и 16, 32, 38, 69, 84, 87 – 3 и 6 суждений);

6) «уход» от проблем (17, 18, 54, 64, 86 – 5 высказываний).

Выполнение теста длится примерно урок (45 мин). Проведение измерения, как и интерпретация результатов, может осуществляться только психологом.

Методика 4

Изучение вербально-логического мышления*

Для проведения исследования потребуются бланки методики «Исключение слов», позволяющей оценить способности испытуемого к обобщению и выделению существенных признаков. Методика состоит из 15 серий, в каждой серии – по 4 слова. Экспериментатору необходимо иметь секундомер и протокол (табл. 2.5.2) для регистрации ответов.

Таблица 2.5.2

Протокол исследования

Номер серии	Время выполнения, с	Результат
1		
...		
15		

Бланк методики «Исключение слов»

1. Книга, портфель, чемодан, кошелек.
2. Печка, керосинка, свеча, электроплитка.
3. Часы, очки, весы, термометр.
4. Лодка, тачка, мотоцикл, велосипед.
5. Самолет, гвоздь, пчела, вентилятор.
6. Бабочка, штангенциркуль, весы, ножницы.
7. Дерево, этажерка, метла, вилка.
8. Дедушка, учитель, папа, мама.
9. Иней, пыль, дождь, роса.
10. Вода, ветер, уголь, трава.
11. Яблоко, книга, шуба, роза.
12. Молоко, сливки, сыр, хлеб.

* см. : *Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – С. 152-154.*

13. Береза, сосна, ягода, дуб.
14. Минута, секунда, час, вечер.
15. Василий, Федор, Семен, Иванов.

Процедура проведения

Исследование проходит индивидуально. Начинать нужно, лишь убедившись, что у испытуемого есть желание выполнять задание. Инструкция испытуемому: «Три из четырех слов в каждой серии являются в какой-то мере однородными понятиями и могут быть объединены по общему для них признаку, а одно слово не соответствует этим требованиям и должно быть исключено. Зачеркните слово, которое не подходит по смыслу к данному ряду. Выполнять задание нужно быстро и без ошибок». Если испытуемый не усвоил инструкцию, то один-два примера, но не из экспериментальной карточки, исследователь решает вместе с ним. Убедившись, что принцип работы понятен, ребенку предлагают самостоятельно выполнить задание – вычеркнуть на бланке подлежащие исключению слова. Экспериментатор фиксирует время и правильность выполнения задания в протоколе.

Выполнение задания оценивается в баллах в соответствии с ключом: за каждый правильный ответ – 2 балла, за неправильный – 0.

Ключ: 1) книга, 2) свеча, 3) очки, 4) лодка, 5) пчела, 6) бабочка, 7) дерево, 8) учитель, 9) пыль, 10) ветер, 11) яблоко, 12) хлеб, 13) ягода, 14) вечер, 15) Иванов.

Время выполнения задания рассчитывается с учетом поправки Т (табл. 2.5.3).

Таблица 2.5.3

Поправка Т на время выполнения задания

Время, с	Поправка Т на время, баллы
Менее 250	0
250-330	- 3
Более 330	- 6

Интегральный показатель вербально-логического мышления А, объединяющий показатель продуктивности В и время выполнения задания с учетом поправки Т вычисляется по формуле:

$$A = B + T.$$

Получив индивидуальные данные по показателю вербально-логического мышления, можно подсчитать среднюю арифметиче-

скую по группе в целом. Для получения групповых (возрастных) различий необходимо сопоставить рассчитанные экспериментальные показатели между собой. Для сопоставления полученного показателя вербально-логического мышления с другими характеристиками мышления (образного), а также для интериндивидуального анализа нужно осуществить перевод абсолютных значений в шкальные оценки по табл. 2.5.4.

Таблица 2.5.4

Шкальные оценки показателей мышления

Шкальные оценки	Образное мышление	Вербально-логическое мышление	Шкальные оценки	Образное мышление	Вербально-логическое мышление
19	50	30	9	26-29	17-18
18	-	-	8	23-25	15-16
17	50-48	29-28	7	20-22	-
16	48-47	-	6	17-19	12-14
15	45-47	28-27	5	14-16	7-11
14	41-44	27-26	4	12-13	5-6
13	38-40	-	3	8-11	-
12	36-37	23-25	2	5-7	3-4
11	33-35	21-22	1	2-4	-
10	30-32	19-20	0	0-2	3

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное пособие было посвящено общим проблемам возрастной психологии – особой отрасли психологической науки, которая занимается изучением особенностей и закономерностей онтогенетического развития человека.

В первом разделе работы нашли отражение основные теоретические вопросы курса «Возрастная психология»: представление о психическом развитии, его ведущих особенностях и характеристиках, основных факторах возрастного развития, роли деятельности и общения в данном процессе, а также специфике развития личности, ее нравственной, волевой, мотивационно-потребностной, интеллектуальной и познавательной сфер на разных этапах возрастного развития. Овладение данным материалом позволит студентам лучше ориентироваться в многообразии психологических подходов и теорий по данной проблематике.

Во втором разделе пособия были представлены задания для практической работы студентов. Подготовка к семинарским занятиям в соответствии с предложенными темами и научными и учебными источниками поможет закрепить и расширить представления об особенностях психического развития ребенка на различных возрастных этапах, а анализ и выполнение дополнительных заданий будет способствовать развитию у студентов навыков применения теоретических знаний в конкретных ситуациях. Предложенный к каждой теме комплекс диагностических методик направлен на формирование умений экспериментально-исследовательской работы с испытуемыми разных возрастов. Помимо этого, представленные в приложении тестовые задания ориентированы на самостоятельное определение качества овладения программным материалом по курсу «Возрастная психология».

Надеемся, что материал нашего пособия поможет студентам в приобретении теоретических и практических основ системного возрастно-психологического анализа, моделирования и конструктивного разрешения педагогических ситуаций и позволит им в дальнейшем осуществлять обучение и воспитание детей на высоком профессиональном уровне.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968.
2. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М., 1977.
3. Возрастная и педагогическая психология / под. ред. А. В. Петровского. – М., 1986.
4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / под. ред. А. Р. Лурии, М. П. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982.
5. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И. Ю. Кулагина. – М. : Изд-во УРАО, 1997.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975.
7. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М., 1986.
8. Матюшкин, А. М. Современное состояние и задачи детской, возрастной и педагогической психологии / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1983. – № 6.
9. Моргун, В. Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева. – М., 1981.
10. Мухина, В. С. Психология детства и отрочества / В. С. Мухина. – М., 1998.
11. Обухова, Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М., 1995.
12. Петрова, О.О. Возрастная психология : конспект лекций / О. О. Петрова, Т. В. Умнова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004.
13. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969.
14. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002.
15. Практикум по возрастной и педагогической психологии / под ред. А. И. Щербакова. – М. : Просвещение, 1987.
16. Сергиенко, Е. А. Проблема психического развития: некоторые острые вопросы и пути их решения / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. – 1990. – № 1.
17. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. – М., 1995.
18. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М., 1989.
19. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2004.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Тематика рефератов

1. Актуальные проблемы возрастной психологии.
2. Возрастная динамика психического развития в онтогенезе.
3. Основные факторы развития личности.
4. Возрастные особенности формирования мотивационной сферы ребенка.
5. Основные тенденции развития творческих способностей у детей разных возрастных групп.
6. Предпосылки формирования личности в младенческом возрасте.
7. Психическое развитие ребенка в период раннего детства.
8. Особенности проявления кризиса 3 лет.
9. Особенности общения дошкольников со сверстниками.
10. Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте.
11. Основные факторы психического развития младшего школьника.
12. Формирование нравственных качеств в младшем школьном возрасте.
13. Развитие внимания в младшем школьном возрасте.
14. Изменение познавательной деятельности младшего школьника.
15. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе.
16. Психологические особенности формирования понятий по различным учебным предметам у младшего школьника.
17. Мотивы учебной деятельности и поведения младшего школьника.
18. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте.
19. Причины неуспеваемости в начальной школе.
20. Анатомо-физиологические изменения и их влияние на психическое развитие подростка.
21. Влияние темперамента подростка на особенности его поведения.
22. Причины отклоняющегося поведения «трудных» подростков.
23. Проблемы общения в подростковом возрасте.
24. Перестройка учебной деятельности и развитие познавательных процессов в подростковом возрасте.
25. Психологические особенности выбора профессии и готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению.
26. Дружба и любовь в юношеском возрасте.
27. Характеристика познавательных интересов старшеклассников.
28. Проблема подготовки юношей и девушек к семейной жизни.
29. Возрастная периодизация зрелости.
30. Кризисы личностного развития взрослого человека.

Методические рекомендации по написанию реферата

Реферат представляет собой самостоятельную письменную работу студента. Тема реферата предлагается преподавателем. Студент может сам предложить тему работы, связанную с его интересами в учебной или практической деятельности, обязательно обсудив ее с преподавателем.

Реферат содержит следующие основные структурные элементы

1. **Титульный лист**, на котором указываются тема реферата, сведения об авторе и научном руководителе.

2. **Содержание**, где перечисляются основные разделы работы с обязательным указанием страниц.

3. **Введение**. В нем необходимо обосновать актуальность темы, её место и роль в курсе, сформулировать цель и задачи работы, указать основные источники, которые использованы для их решения. Объем: 1-1,5 страницы.

4. **Основная часть**, в которой раскрывается содержание темы. Реферат может содержать обзор источников по теме, разделу, курсу или анализ, систематизацию документов, мнений, выступлений, комментарии к книге, статье. В работе должны быть четко сформулированы законы и категории науки, относящиеся к предмету исследования, раскрыта их сущность. Каждое выдвинутое положение необходимо доказать конкретным фактическим материалом, аргументировать свою позицию.

5. **Заключение**. Обобщаются положения, сформулированные во введении и основной части работы. Результаты исследования излагаются в виде системы выводов по теме реферата. Объем: 1-2 страницы.

6. **Список литературы**, в котором указаны источники в алфавитном порядке: фамилия и инициалы автора, точное название книги (брошюры), наименование издательства, год издания. Список должен содержать не менее 5 публикаций, включая работы, опубликованные по данной проблеме в специализированных журналах по психологии за последние годы.

Например:

- Блонский, П. П. Педология / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1925.
- Огородников, И. Т. К вопросу о разработке частных методик в педвузах / И. Т. Огородников // Педагогическое образование. – 1935. – № 3.
- Петровский, А. В. Непрочитанные страницы истории психологии – тридцатые годы / А. В. Петровский // Учительская газета. – 1988. – 22 марта.
- Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л. В. Сохань и др. – Киев, 1982.

Объем реферата: 10-15 страниц машинописного текста формата А4, размер шрифта – 14, междустрочный интервал – единичный.

Материал работы должен быть изложен логически, последовательно, литературно грамотно, разделен на вопросы в соответствии с планом. Страницы работы нумеруются. Цитаты, а также статистические данные должны быть снабжены ссылками на источники, из которых они взяты.

Тестовые задания

1. Развитие человека от рождения до смерти называется:

- а) онтогенезом;
- б) филогенезом;
- в) социогенезом;
- г) антропогенезом.

2. Развитие человека как вида называется:

- а) онтогенезом;
- б) филогенезом;
- в) социогенезом;
- г) антропогенезом.

3. Научное положение о закономерном проявлении филогенеза в онтогенезе называется законом:

- а) биогенетическим;
- б) развития;
- в) социогенетическим;
- г) психосоциальным.

4. С точки зрения отечественной психологии, из биогенетического закона вытекает:

- а) признание предопределенности хода психического развития ребенка;
- б) учет конкретно-исторического характера психического развития ребенка;
- в) зависимость характера психического развития от форм и способов взаимодействия ребенка с окружающим миром;
- г) нарушение вариативности хода психического развития ребенка.

5. Деятельность, с которой на данном этапе развития связано появление важнейших психических новообразований и в русле которой развиваются другие виды деятельности, называется:

- а) основной;
- б) ориентировочной;
- в) ведущей;
- г) исполнительной.

6. В подростковом возрасте ведущей является деятельность:

- а) предметно-манипулятивная;
- б) интимно-личностная;
- в) учебная;
- г) учебно-профессиональная.

7. В младшем школьном возрасте ведущей является деятельность:

- а) предметно-манипулятивная;
- б) интимно-личностная;
- в) учебная;
- г) учебно-профессиональная.

8. Понятие «ведущая деятельность» выдвинуто:

- а) Л. С. Выготским;
- б) Д. Б. Элькониным;
- в) А. Н. Леонтьевым;
- г) С. Л. Рубинштейном.

9. Временной диапазон, наиболее чувствительный и благоприятный для развития той или иной функции, способности человека, принято называть периодом:

- а) сензитивным;
- б) кризисным;
- в) сенсорным;
- г) сенсильным.

10. Возрастной кризис относится к процессам:

- а) аномальным;
- б) нормативным;
- в) асоциальным;
- г) алогичным.

11. Игру как деятельность, в которой складывается и совершенствуется управление поведением, определил:

- а) Л. С. Выготский;
- б) К. Гросс;
- в) Д. Б. Эльконин;
- г) Б. Д. Эльконин.

12. Процесс перехода от внешней предметной деятельности к ее внутреннему, идеальному, плану называется:

- а) интериоризацией;
- б) экстериоризацией;
- в) интерференцией;
- г) интеракцией.

13. Психическая активность человека имеет несколько измерений, аспектов, уровней согласно такому подходу исследования личности, как:

- а) когнитивный;
- б) гуманистический;

- в) системный;
- г) интегральный.

14. З. Фрейд в психосексуальном развитии человека выделял:

- а) 4 стадии;
- б) 5 стадий;
- в) 6 стадий;
- г) 7 стадий.

15. По З. Фрейду, возраст от 4 до 5 лет определяется как стадия:

- а) анальная;
- б) фаллическая;
- в) латентная;
- г) генитальная.

16. Аккомодация и ассимиляция как две составляющие процесса адаптации были подробно описаны в работах:

- а) Ж. Пиаже;
- б) П. Жане;
- в) Дж. Брунера;
- г) Л. С. Выготского.

17. Концепцию стадийного развития личности не принимал:

- а) З. Фрейд;
- б) Э. Эриксон;
- в) Ж. Пиаже;
- г) Б. Скиннер.

18. Понятие «зона ближайшего развития» введено:

- а) Ж. Пиаже;
- б) Дж. Брунером;
- в) Л. С. Выготским;
- г) А. Н. Леонтьевым.

19. Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже отражает такой подход к развитию личности, как:

- а) поведенческий;
- б) генетический;
- в) гуманистический;
- г) деятельностный.

20. По Ж. Пиаже, стадия конкретных операций характерна для возраста:

- а) от рождения до 2 лет;
- б) от 2 до 7 лет;

- в) от 7 до 11 лет;
- г) от 11 до 15 лет.

21. Э. Эриксон считал, что конфликт между пониманием принадлежности к определенному полу и непониманием форм поведения, соответствующих данному полу, характерен для возраста:

- а) 5-8 лет;
- б) 8-12 лет;
- в) 12-18 лет;
- г) 18-30 лет.

22. Согласно периодизации возрастного развития Э. Эриксона четвертый кризис развития:

- а) соответствует игровому периоду;
- б) переживается в младшем школьном возрасте;
- в) связан с поиском половой идентификации;
- г) соответствует периоду подросткового развития.

23. Л. Колберг называет уровень нравственного развития, когда люди приспособляются к правилам и принципам, выработанным другими людьми, уровнем:

- а) преднравственным;
- б) конвенциональным;
- в) постконвенциональным;
- г) самоуважения.

24. По Л. Колбергу, конвенциональный уровень нравственного развития характерен для возраста:

- а) от 4 до 10 лет;
- б) от 10 до 13 лет;
- в) от 13 до 18 лет;
- г) от 18 до 25 лет.

25. Б. Г. Ананьев относит лонгитюдный метод исследования к следующим:

- а) организационным методам;
- б) эмпирическим методам;
- в) методам обработки данных;
- г) интерпретационным методам.

26. Длительное и систематическое наблюдение, изучение одних и тех же людей, позволяющее анализировать психическое развитие на различных этапах жизненного пути и на основе этого делать определенные выводы, принято называть исследованием:

- а) пилотажным;
- б) лонгитюдным;
- в) сравнительным;
- г) комплексным.

27. Воспроизведение детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме – это деятельность:

- а) игровая;
- б) трудовая;
- в) предметная;
- г) ведущая.

28. Деятельность человека, направленная на изменение и преобразование действительности ради удовлетворения своих потребностей, на создание материальных и духовных ценностей, называется:

- а) ведущей;
- б) учебной;
- в) предметной;
- г) трудовой.

Вопросы к экзамену

1. Предмет и задачи возрастной психологии.
2. Методы возрастной психологии.
3. Основные категории и понятия возрастной психологии.
4. Категория развития. Основные характеристики возрастного развития.
5. Условия, источники и движущие силы психического развития.
6. Кризисы психического развития, их характеристика.
7. Основные подходы к психическому развитию ребенка.
8. Проблема периодизации возрастного развития.
9. Периодизация психического развития по Д. Б. Эльконину.
10. Л.С. Выготский о стадиях психического развития.
11. Этапы социализации личности (А. В. Петровский).
12. Психоаналитическая теория детского развития (З.Фрейд).
13. Интеллектуальное развитие человека по Ж. Пиаже.
14. Развитие морального сознания личности (Л. Колберг).
15. Периодизация развития личности по Э. Эриксону.
16. Психическое развитие ребенка в период новорожденности и младенчества.
17. Предпосылки личностного развития на первом году жизни ребенка.
18. Познавательные процессы в младенчестве.
19. Специфика предметной деятельности ребенка в раннем детстве.
20. Основные новообразования раннего детства.
21. Особенности познавательной сферы ребенка в раннем детстве.
22. Эмоционально-волевая сфера детей от года до трех лет.
23. Кризис трех лет: симптомы и причины возникновения.
24. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте.
25. Игра как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте.
26. Личность дошкольника.
27. Особенности развития познавательных процессов в дошкольном возрасте.
28. Особенности эмоциональной сферы дошкольника.
29. Проблема психологической готовности ребенка к школьному обучению.
30. Психологическая сущность кризиса семи лет.
31. Новообразования младшего школьного возраста.
32. Личностные особенности младшего школьника.
33. Специфика взаимоотношений младшего школьника со взрослыми и сверстниками.
34. Познавательная сфера в младшем школьном возрасте.
35. Психологическая характеристика подросткового возраста.
36. Анатомо-физиологические особенности организма подростка.

37. Чувство взрослости как специфическое новообразование подросткового возраста.
38. Сущность подросткового кризиса.
39. Развитие личности подростка.
40. Особенности познавательной сферы подростка.
41. Психологические аспекты юношеского возраста.
42. Проблема юношеского самоопределения.
43. Общение и эмоциональная жизнь в ранней юности.
44. Основные этапы развития взрослого человека.
45. Кризисы психического развития на этапе взрослости.
46. Особенности психического развития молодых людей.
47. Понятие личностной зрелости взрослого человека.
48. Этапы геронтогенеза и их психологическая характеристика.

Учебное издание

***Алексей Юрьевич Швацкий,
Наталья Григорьевна Попрядухина***

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методическое пособие

Редактор
Л. В. Писаренко

Корректор
К. А. Писаренко

Технический редактор
Г. А. Чумак

Подписано в печать 14.03.2007 г.
Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 7,6.
Тираж 50 экз. Заказ _____ .

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института
(филиала) Государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15 А