

И. В. Шаповаленко

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УЧЕБНИК И ПРАКТИКУМ ДЛЯ СПО

3-е издание, переработанное и дополненное

*Рекомендовано Учебно-методическим отделом
среднего профессионального образования в качестве
учебника и практикума для студентов образовательных
учреждений среднего профессионального образования*

**Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru**

Москва ■ Юрайт ■ 2019

УДК 159.9(075.32)

ББК 88.37я723

Ш24

Автор:

Шаповаленко Ирина Владимировна — доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета, доцент кафедры общей психологии и психологии труда факультета психологии Российского государственного социального университета.

Рецензенты:

Обухова Л. Ф. — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета;

Карабанова О. А. — профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова.

Шаповаленко, И. В.

Ш24

Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для СПО / И. В. Шаповаленко. — 3-е изд., пер. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 575 с. — (Серия : Профессиональное образование).

ISBN 978-5-534-10257-4

Учебник «Психология развития и возрастная психология» представляет собой развернутый курс по одноименной дисциплине, разработанный в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом. В книге реализован периодизационный подход к анализу возрастного развития, методологические принципы которого заложены Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониным.

После каждой главы есть вопросы и задания, приводятся списки литературы. В приложении дана возрастная периодизация с характеристикой каждого этапа.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и профессиональным требованиям.

Для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, изучающих возрастную психологию.

УДК 159.9(075.32)

ББК 88.37я723



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

© Шаповаленко И. В., 2012

© Шаповаленко И. В., 2014, с изменениями

ISBN 978-5-534-10257-4

© ООО «Издательство Юрайт», 2019

Оглавление

Предисловие	10
-------------------	----

Раздел I

ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава 1. Предмет психологии развития и возрастной психологии. Теоретические и практические задачи	14
---	----

1.1. Характеристика психологии развития и возрастной психологии как науки.....	14
1.2. Постановка проблемы детерминации психического развития: от философии и биологии к психологии	20
1.3. Основные категории психологии развития и возрастной психологии	22
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	26
<i>Дополнительная литература</i>	31

Глава 2. Методы психологии развития и возрастной психологии	32
---	----

2.1. Наблюдение и эксперимент как основные методы исследования в психологии развития.....	32
2.2. Метод наблюдения в возрастной психологии	33
2.3. Эксперимент как метод эмпирического исследования возрастных особенностей и проблем развития	36
2.4. Исследовательские стратегии в психологии развития: констатация и формирование.....	38
2.5. Вспомогательные методы исследования	39
2.6. Схема организации эмпирического исследования в психологии развития	42
2.7. Методы практической возрастной психологии (диагностические, консультативные, развивающие и коррекционные)	45
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	48
<i>Дополнительная литература</i>	57

Раздел II ИСТОРИЧЕСКОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава 3. Становление возрастной психологии как самостоятельной отрасли психологической науки..... 60

- 3.1. Возникновение возрастной (детской) психологии как самостоятельной отрасли психологической науки..... 60
- 3.2. Начало систематического изучения детского развития 63
- 3.3. Из истории становления и развития российской возрастной психологии во второй половине XIX — начале XX в..... 66
- Вопросы и задания для самоконтроля..... 71*
- Дополнительная литература..... 75*

Глава 4. Теории детского развития первой трети XX века: постановка проблемы факторов психического развития 76

- 4.1. Постановка вопросов, определение круга задач, уточнение предмета детской психологии..... 76
- 4.2. Психическое развитие ребенка и биологический фактор созревания организма..... 79
- 4.3. Психическое развитие ребенка: факторы биологический и социальный 85
- 4.4. Психическое развитие ребенка: влияние среды..... 88
- Вопросы и задания для самоконтроля..... 88*
- Дополнительная литература..... 97*

Раздел III ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Глава 5. Психическое развитие как развитие личности: психоаналитический подход..... 100

- 5.1. Психическое развитие с позиций классического психоанализа З. Фрейда 100
- 5.2. Психоанализ детства..... 107
- 5.3. Психоаналитики о развитии и воспитании детей 112
- Вопросы и задания для самоконтроля..... 115*
- Дополнительная литература..... 121*

Глава 6. Психическое развитие как развитие личности: теория психосоциального развития личности Э. Эриксона 122

6.1. Эго-психология Э. Эриксона.....	122
6.2. Методы исследования в работах Э. Эриксона.....	123
6.3. Основные понятия теории Эриксона	124
6.4. Психосоциальные стадии развития личности.....	126
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>135</i>
<i>Дополнительная литература.....</i>	<i>142</i>

Глава 7. Психическое развитие ребенка как проблема научения правильному поведению: бихевиоризм о закономерностях детского развития..... 143

7.1. Классический бихевиоризм как наука о поведении	143
7.2. Бихевиористская теория Дж. Уотсона.....	145
7.3. Оперантное научение в работах Э. Торндайка, Б. Скиннера	149
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>156</i>
<i>Дополнительная литература.....</i>	<i>165</i>

Глава 8. Психическое развитие ребенка как проблема социализации: теории социального научения..... 166

8.1. Социализация как центральная проблема концепций социального научения	166
8.2. Эволюция теории социального научения	167
8.3. Феномен научения через наблюдение, через подражание	168
8.4. Диадический принцип изучения детского развития	173
8.5. Изменение представлений о психологической природе ребенка	174
8.6. Социокультурный (экологический) подход	176
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>178</i>
<i>Дополнительная литература.....</i>	<i>189</i>

Глава 9. Психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж. Пиаже..... 190

9.1. Основные направления исследований интеллектуального развития ребенка Ж. Пиаже.....	190
9.2. Концепция эгоцентрической речи и эгоцентрического мышления ребенка.....	191
9.3. Операциональная концепция интеллекта Ж. Пиаже	197
9.4. Критика основных положений теории Ж. Пиаже.....	207
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>208</i>
<i>Дополнительная литература.....</i>	<i>216</i>

Раздел IV ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ В РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава 10. Культурно-исторический подход к пониманию психического развития:	
Л. С. Выготский	218
10.1. Происхождение и развитие высших психических функций	218
10.2. Специфика психического развития человека	223
10.3. Адекватный метод исследования психического развития человека	225
10.4. Взаимосвязь обучения и развития в онтогенезе	226
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	231
<i>Дополнительная литература</i>	238
Глава 11. Основные закономерности и принципы психического развития в онтогенезе: культурно-историческая парадигма	239
11.1. Источники, движущие силы и условия психического развития: естественно-научная и культурно-историческая парадигмы	239
11.2. Основные принципы психического развития в онтогенезе	243
11.3. Психический дизонтогенез как модель нарушенного развития при неблагоприятных органических условиях (предпосылках)	249
11.4. Депривированное психическое развитие как модель нарушенного развития в неблагоприятных внешних условиях	251
11.5. Самосознание как фактор развития личности в онтогенезе	253
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	257
<i>Дополнительная литература</i>	260
Глава 12. Стадиальность психического развития человека: проблема периодизации развития в онтогенезе	261
12.1. Проблема исторического происхождения возрастных периодов. Детство как культурно-исторический феномен	261
12.2. Категория «психологический возраст» и проблема периодизации детского развития в работах Л. С. Выготского	265

12.3. Представления о возрастной динамике и периодизации развития Д. Б. Эльконина	269
12.4. Современные тенденции в решении проблемы периодизации психического развития	274
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	277
<i>Дополнительная литература</i>	282

Раздел V

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА: ВОЗРАСТНЫЕ СТУПЕНИ

Глава 13. Младенчество 284

13.1. Новорожденность (0—2 месяца) как кризисный период	284
13.2. Младенчество как период стабильного развития	293
13.3. Развитие общения и речи	295
13.4. Развитие восприятия и интеллекта	300
13.5. Развитие двигательных функций и действий с предметами	303
13.6. Созревание, обучение и психическое развитие на первом году жизни	307
13.7. Психологические новообразования младенческого периода. Кризис одного года	310
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	311
<i>Дополнительная литература</i>	319

Глава 14. Раннее детство 320

14.1. Социальная ситуация развития ребенка в раннем возрасте и общение со взрослым	320
14.2. Развитие предметной деятельности	322
14.3. Зарождение новых видов деятельности	325
14.4. Познавательное развитие ребенка	327
14.5. Развитие речи	330
14.6. Новые направления руководства психическим развитием в раннем детстве	334
14.7. Развитие личности в раннем детстве. Кризис трех лет	338
<i>Вопросы и задания для самоконтроля</i>	341
<i>Дополнительная литература</i>	351

Глава 15. Дошкольное детство 352

15.1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте	352
---	-----

15.2. Игра как ведущая деятельность дошкольного возраста	353
15.3. Другие виды деятельности (продуктивная, трудовая, учебная)	363
15.4. Познавательное развитие.....	366
15.5. Общение со взрослыми и сверстниками.....	371
15.6. Основные психологические новообразования. Личностное развитие.....	374
15.7. Характеристика кризиса дошкольного детства.....	376
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>378</i>
<i>Дополнительная литература.....</i>	<i>384</i>
Глава 16. Младший школьный возраст	386
16.1. Социальная ситуация развития и психологическая готовность к школьному обучению.....	386
16.2. Адаптация к школе	389
16.3. Ведущая деятельность младшего школьника	390
16.4. Основные психологические новообразования младшего школьника.....	400
16.5. Кризис отрочества (предподростковый)	403
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>404</i>
<i>Дополнительная литература.....</i>	<i>417</i>
Глава 17. Подростковый возраст (отрочество)	418
17.1. Социальная ситуация развития.....	418
17.2. Ведущая деятельность в подростковом возрасте.....	422
17.3. Специфические особенности психики и поведения подростков.....	427
17.4. Особенности общения со взрослыми.....	431
17.5. Психологические новообразования подросткового возраста.....	432
17.6. Развитие личности и кризис перехода к юности	434
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>441</i>
<i>Дополнительная литература.....</i>	<i>452</i>
Глава 18. Взрoсление: юность.....	454
18.1. Юность как психологический возраст	454
18.2. Социальная ситуация развития	457
18.3. Ведущая деятельность в юношеском возрасте	460
18.4. Интеллектуальное развитие в юности.....	464
18.5. Развитие личности	467
18.6. Общение в юности.....	473
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>476</i>
<i>Дополнительная литература.....</i>	<i>482</i>

Глава 19. Взрослость: молодость и зрелость	484
19.1. Взрослость как психологический период.....	484
19.2. Проблема периодизации взрослости	488
19.3. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в период зрелости	491
19.4. Развитие личности в период взрослости. Нормативные кризисы взрослости.....	491
19.5. Психофизиологическое и познавательное развитие в период взрослости	505
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>509</i>
<i>Дополнительная литература.....</i>	<i>522</i>
Глава 20. Взрослость: старение и старость.....	523
20.1. Старость как биосоциопсихологическое явление	523
20.2. Актуальность исследования геронтопсихологических проблем	524
20.3. Теории старения и старости.....	526
20.4. Проблема возрастных границ старости.....	530
20.5. Возрастные психологические задачи и личностные кризисы в старости.....	532
20.6. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в старости	537
20.7. Личностные особенности в старости	544
20.8. Познавательная сфера в период старения.....	551
<i>Вопросы и задания для самоконтроля.....</i>	<i>558</i>
<i>Дополнительная литература.....</i>	<i>567</i>
Приложение	568

Предисловие

В настоящее время знание фактов и закономерностей психического развития в детстве, юности, зрелости и старости, возрастных задач и нормативов развития, типичных возрастных проблем, предсказуемых кризисов развития и способов выхода из них необходимо самому широкому кругу специалистов — психологам, педагогам, врачам, социальным работникам, работникам культуры и т.д.

Предлагаемый учебник представляет собой развернутый учебный курс по дисциплине «Психология развития и возрастная психология». Особенно полезен этот учебник будет для студентов, обучающихся на вечерних и заочных отделениях ссузов. Включенные в пособие темы охватывают практически весь диапазон проблем курса возрастной психологии. В книге реализован периодизационный подход к анализу возрастного развития, методологические принципы которого заложены Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониным.

В результате изучения дисциплины студент должен освоить:

трудовые действия владения навыками

— установления взаимодействия с ребенком, подростком, юношей, пожилым человеком;

— психологического исследования актуального уровня познавательных процессов, речевого развития, особенностей личности на всех возрастных уровнях;

— организации развивающей работы и оказания психологической помощи человеку в критических жизненных ситуациях;

необходимые умения

— определять возрастные нормы психических функций, выявлять личностные ресурсы и творческий потенциал человека;

— осуществлять психологическую диагностику, контроль за ходом психического развития, психического здоровья детей и взрослых;

— оказывать помощь в решении возрастных задач в кризисные периоды жизни человека;

необходимые знания

— принципиальных положений культурно-исторической теории формирования высших психических функций Л. С. Выготского;

— основных концепций психического развития человека в онтогенезе в отечественной и зарубежной психологии;

— феноменологии, условий, причин, механизмов характерных для каждого возрастного периода психических явлений;

быть компетентным

— в профессиональном анализе и разрешении практических психологических задач в системе образования, в учреждениях реабилитации и социальной защиты, в социальной сфере в целом.

Учебник включает 5 разделов, объединяющих 20 тем. Первый раздел **«Предмет, задачи и методы психологии развития и возрастной психологии»** знакомит с методологическими, методическими и понятийными основами психологии развития, содержит введение в основные проблемы данной отрасли психологической науки.

Разделы второй **«Историческое становление возрастной психологии»**, третий **«Основные концепции психического развития человека в онтогенезе в зарубежной психологии»** и четвертый **«Основные закономерности психического развития человека в онтогенезе в российской психологии»** представляют собой изложение и анализ основных теорий психического развития человека, разработанных в зарубежной и отечественной психологии. Они знакомят читателя с историей детской и возрастной психологии, классическими теориями психического развития, тенденциями современного развития и дискуссионными проблемами возрастной психологии как науки.

В пятом разделе **«Онтогенетическое психическое развитие человека: возрастные ступени»** рассмотрены основные закономерности психического развития на протяжении всей жизни человека, дано описание психологических возрастов от младенчества до старости.

В Приложении приводится **общая схема возрастной периодизации психического развития человека.**

Каждая глава сопровождается вопросами и заданиями, которые призваны обратить внимание обучающихся на ключевые моменты темы.

В тексты глав и в содержание заданий включены **многочисленные примеры** из психологических исследований и жизни, произведений художественной литературы (классической и современной), что, как мы надеемся, облегчит восприятие теоретического материала, наполнит его конкретикой и смыслом, позволит обратиться к собственному опыту читателя, привлечет его внимание к отдельным важным проблемам, имеющим и теоретическое, и прикладное значение.

Раздел I

ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава 1

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

В результате освоения данной темы студент должен:

знать

- объект, предмет, теоретические и практические задачи психологии развития, возрастной психологии;
- основные категории психологии развития;

уметь

- выделять феномены возрастного развития личности;
- ставить задачу на определение факторов, детерминант развития в конкретных ситуациях;
- различать позиции ученого-исследователя в области возрастной психологии и практического возрастного психолога;

владеть

- навыками оперирования основными понятиями возрастной психологии и психологии развития.
-

1.1. Характеристика психологии развития и возрастной психологии как науки

Научная область психологии развития весьма широка и охватывает многочисленные, разноуровневые и разнонаправленные процессы развития психики в онтогенезе и филогенезе.

Возрастная психология, изучающая факты и закономерности онтогенетического развития человека, возрастную динамику его психики, составляет значительную часть психологии развития; в некоторых случаях понятия «психология развития» и «возрастная психология» практически отождествляются. Психология развития прослеживает воз-

растные изменения в поведении людей и стремится объяснить эти изменения, раскрыть закономерности приобретения людьми опыта и знаний¹.

Объект изучения возрастной психологии — психическое развитие изменяющегося в онтогенезе нормального, здорового человека, т.е. типические, нормативные варианты развития, свойственные большинству людей определенного возраста. В центре внимания находятся «различные формы психической организации, типичные для отдельных периодов жизненного пути человека»². Возрастная психология ставит своей задачей исследование **целостного** психического развития «на всем пространстве человеческой жизни от рождения до смерти», сверхзадача — изучение «изменяющегося, развивающегося индивида в изменяющемся мире»³.

Предмет психологии развития и возрастной психологии — **условия, закономерности и механизмы** психического и личностного развития в онтогенезе; **возрастные периоды** развития и переходы от одного возрастного периода к другому.

Важнейшей составной частью возрастной психологии была и остается детская психология. На рубеже XIX—XX вв. возрастная психология именно в качестве детской психологии выделилась в самостоятельную область знаний. Вышедшая в 1882 г. книга немецкого биолога В. Прейера «Душа ребенка» считается отправной точкой систематических научных исследований психического развития в детстве.

В своем «Введении в детскую психологию» Д. Б. Эльконин определил предмет детской психологии как изучение процесса становления «субъекта многообразной человеческой деятельности» из беспомощного новорожденного⁴.

Выделены следующие **разделы возрастной психологии**: психология младенца, психология раннего возраста, дошкольная психология, психология младшего школьника, психология подростка, психология юности, психология

¹ См.: Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000. С. 13—60.

² Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М., 2000. С. 16.

³ Кон И. С. Ребенок и общество. М., 1988. С. 70.

⁴ См.: Эльконин Д. Б. Введение в детскую психологию // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989. С. 26.

молодости, психология среднего возраста, психология старости (геронтопсихология).

На протяжении прошедшего времени само **понятие предмета детской психологии** (понимание того, что следует изучать) **неоднократно трансформировалось**, что было тесно связано с изменением методологии исследования¹. Первоначально, во второй половине XIX — начале XX в., задачей ученых были сбор и накопление конкретных данных, эмпирических сведений, изучение феноменологии психического развития в детские годы. Это был поиск ответов на вопросы о том, что именно происходит в детском развитии, когда и в какой последовательности появляются у ребенка новые умения, компетентность в том или ином отношении. Этой задаче отвечали методы объективного наблюдения, констатирующего, срезового эксперимента (Ч. Дарвин, В. Прейер, А. Гезелл). Позже встал вопрос о систематизации, об упорядочении фактологии, выявлении некоторых общих закономерностей психического развития. Решение этой задачи связано с именами С. Холла (теория рекапитуляции), А. Гезелла (теория созревания), Л. Термена (нормативная традиция изучения детей).

В 1920—1930-х гг. внешне наблюдаемое поведение ребенка стало основным объектом изучения с позиций классического бихевиоризма. Считалось важным установить реакции детей разных возрастов и взрослых на идентичные стимулы, описать различия в реагировании на внешнюю среду.

Исследователей все больше начинают занимать вопросы о факторах, условиях и движущих силах развития. Стремление проникнуть в сущность детского развития реализовалось в переходе к методам сравнительного изучения психического развития в норме и патологии, методам кросс-культурного исследования, экспериментально-генетическим исследованиям и привело к созданию целого ряда теорий — З. Фрейда, А. Валлона, Л. С. Выготского, Э. Эриксона и др.

В отечественной психологии основные задачи детской возрастной психологии были определены Л. С. Выготским (1896—1934). В работе «Проблема возраста» он указал на необходимость изучения особенностей каждого воз-

¹ См.: *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1995. С. 28—32.

раста, основных типов нормального и аномального развития, структуры и динамики детского развития в их многообразии¹.

В современной психологии развития и возрастной психологии, зарубежной и отечественной, значительно большее внимание, чем прежде, уделяется психическому развитию во взрослом возрасте. Подчеркивая это обстоятельство, некоторые авторы называют возрастную психологию **психологией всевозрастного развития, психологией развития на всем протяжении жизненного пути** (Life-span developmental psychology). В последние десятилетия начато углубленное изучение проблем старения и старости, что позволило подвергнуть сомнению прежние представления о старости как возрасте потерь и инволюции, выявить возможности продуктивного развития в позднем возрасте.

Теоретические задачи психологии развития и возрастной психологии:

- изучение движущих сил, источников и механизмов психического развития на всем протяжении жизненного пути человека;
- периодизация психического развития в онтогенезе;
- изучение возрастных особенностей и закономерностей протекания (возникновения, становления, изменения, совершенствования, деградации, компенсации) психических процессов (восприятия, памяти, внимания и др.);
- установление возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоения знаний;
- исследование возрастного развития личности, в том числе в конкретных исторических условиях.

Значение возрастной психологии весомо в **теоретическом плане**. Вспомним о том, что практически все крупные ученые, оставившие свой след в науке, занимались и вопросами возрастной психологии. Изучение психологии ребенка — ключ к пониманию психологии взрослого человека. Так, Л. С. Выготский отводил детской психологии фундаментальную роль в решении задачи создания «новой» психологии, подчеркивая, что «единственно правильный

¹ См.: *Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М., 1983. С. 244–269.*

путь — идти в изучении психики от ребенка к взрослому»¹. Путь преобразования психологии — «из описательной и отрывочной, констатирующей психологии в научно-объяснительную, обобщающую систему знания о поведении человека, о механизмах его движения и развития, о воспитательном управлении процессами его развития, формирования и роста».

Практические задачи возрастной психологии:

- определение возрастных норм психических функций, выявление личностных ресурсов и творческого потенциала человека;
- создание службы систематического контроля за ходом психического развития детей, оказание помощи родителям в проблемных ситуациях;
- возрастная и клиническая диагностика;
- выполнение функции психологического сопровождения, помощи в кризисные периоды жизни человека;
- наиболее оптимальная организация учебно-образовательного процесса, непрерывного образования (в том числе ориентированного на людей среднего и пожилого возраста).

Практическое значение возрастной психологии связано в первую очередь с научной разработкой вопросов о нормативном развитии здорового ребенка, о типических возрастных проблемах, путях и способах их решения, стадиях становления взрослой полноценной личности, гражданина, профессионала, родителя и организацией психологического сопровождения, поддержки этих процессов (табл. 1).

Таблица 1

Возрастная психология как наука

Объект	Психическое развитие изменяющегося в онтогенезе нормального, здорового человека
Предмет	Возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе

¹ См.: *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. М., 1982. С. 179—180.

Окончание табл. 1

Теоретические задачи (проблемы)	1. Проблема движущих сил, источников и механизмов психического развития на всем протяжении жизненного пути человека. 2. Проблема периодизации психического развития в онтогенезе. 3. Проблема возрастных особенностей и закономерностей протекания психических процессов. 4. Проблема возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоения знаний. 5. Проблема возрастного развития личности и др.
Практические задачи	1. Определение возрастных норм психических функций, выявление личностных ресурсов и творческого потенциала человека. 2. Возрастная и клиническая диагностика. 3. Контроль за ходом психического развития детей, оказание помощи родителям в проблемных ситуациях. 4. Психологическое сопровождение, помощь в кризисные периоды жизни человека. 5. Организация учебно-образовательного процесса для людей всех возрастных категорий и др.

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

Изучение преобразования психических процессов у детей выступает как особый метод познания механизмов психического — **генетический метод**. Однако предмет генетической психологии не совпадает с таковым в возрастной психологии. В центре внимания генетической психологии — развитие психических процессов как таковых; для возрастной же психологии важен развивающийся человек.

Много общего имеют возрастная психология и **педагогическая психология**, особенно в своем историческом развитии. Реальное единство педагогической и возрастной психологии объясняется общим объектом изучения — онтогенетическим психическим развитием человека. Но в педагогической пси-

хологии на первом плане — обучение и воспитание субъекта в процессе целенаправленного воздействия педагога, а возрастную психологию интересует, как протекает развитие в самых разнообразных социокультурных ситуациях.

Психическое развитие человека происходит внутри различных социальных общностей: семьи, группы сверстников во дворе или в детском саду, в школьном классе. Как субъект общения и межличностного взаимодействия, развивающийся индивид частично составляет предмет **социальной психологии**.

Соотношение типичного и индивидуального, общего и своеобразного, нормального и аномального, отклоняющегося рядов развития создает общие поля для возрастной психологии и **психологии сравнительной, дифференциальной, патопсихологии и клинической психологии**.

Возрастная психология имеет многообразные связи с широким спектром областей науки и культуры. Она опирается на знания из области естественных наук, медицины, педагогики, этнографии, социологии, геронтологии, культурологии, искусствоведения, языкознания, логики, литературоведения и др. И, в свою очередь, возрастная психология, раскрыв закономерности возрастного становления психики, делает их общим достоянием.

1.2. Постановка проблемы детерминации психического развития: от философии и биологии к психологии

Вопрос о **детерминации психического развития** первоначально был поставлен еще в философии. Длительную историю имеет спор о том, какие **факторы** (движущие силы) — **биологические** или **социальные** — играют в развитии важнейшую роль. Традиционно выделяют две крайние точки зрения на обусловленность развития:

— биологизаторская (и тогда говорят о доминировании природных, внутренних, наследственных, врожденных факторов);

— социологизаторская (при таком рассмотрении на первом месте — средовые, внешние, культурные факторы, процессы воспитания, обучения).

Природная (биологизаторская) позиция — **нативизм** — связывается с именем французского философа **Ж.-Ж. Руссо**

(1712—1778), который считал, что существуют естественные законы развития, и дети нуждаются лишь в минимальном влиянии со стороны взрослых.

В биологии существовало направление преформизма, которое трактовало развитие как разворачивание некой заранее предобразованной (преформированной) биогенетической программы, ее воплощение в реальном процессе жизни. В **преформизме** организм рассматривается как «биологическая матрешка», заключающая в себе зародыши всех последующих поколений, и поэтому ничего нового в нем появиться не может, не нужно ни совершенствования, ни эволюции. Итак, такой тип развития, когда уже в самом начале predeterminedены те стадии, которые пройдет явление, и тот конечный результат, которого явление достигнет, называют **преформированным**. К преформированному типу относится, например, эмбриональное (внутриутробное) развитие организма.

В психологии нативисты считали, что знания и навыки заложены в самой структуре организма человека, их репертуар носит врожденный характер, а наследственность — определяющий фактор. В этом случае развитие приравнивается к процессам созревания и роста, к реализации наследственной программы поведения, что происходит в большей мере независимо от воспитания, обучения, сознательной деятельности человека и общества. Например, в концепции С. Холла психическое развитие ребенка в целом рассматривалось как преформированное.

Противоположная преформизму позиция — **эпигенез** — рассматривалась в биологии как учение о развитии путем последовательных новообразований, когда путь развития не predeterminedен заранее. В философии и психологии эта позиция представлена направлениями **эмпиризма** и **сенсуализма**. Так, английский философ **Дж. Локк** (1632—1704) утверждал, что новорожденный ребенок подобен *tabula rasa* (чистой доске), и поэтому обучение и жизненный опыт, а отнюдь не врожденные факторы, имеют самое важное значение в его развитии.

Ход биологической эволюции, историческое развитие общества представляют собой примеры **непреформированного** типа развития.

Современные исследователи пытаются раскрыть характер процесса развития, объединив представление о некотором общем конечном пункте развития и вариативных путях

его достижения. Часто в качестве метафоры для обозначения процесса развития используют понятие «эпигенетический ландшафт», предложенное эволюционным биологом К. Уоддингтоном (1957). Развивающийся организм сравнивается с шаром, катящимся вниз с горы. Принцип развития, который иллюстрирует метафора, состоит в том, что один и тот же результат может быть достигнут разными путями, более быстро или более медленно¹. Пространственное расположение холмов и впадин (ландшафт), по которым может катиться шар, задает возможные естественные пути движения (развития) и одновременно ограничения траектории. Внешнее событие может привести к изменению курса шара, и он попадет теперь уже в более глубокую впадину, которую будет труднее преодолеть, чем мелкую.

Оригинальный взгляд на характер психического развития ребенка предложил Л. С. Выготский². По его мнению, детское развитие должно быть названо **непреформированным** в том смысле, что отсутствует предопределенность снизу, т.е. наследственная программа, диктующая содержание, формы и уровень достижений. Однако это особый процесс развития, который **детерминирован сверху — идеальными образцами**: актуальными историческими условиями, уровнем материальной и духовной культуры общества, формами практической и теоретической деятельности, которые существуют в обществе на данном этапе. Психическое развитие ребенка происходит в форме усвоения социальных образцов, идеальных форм. По этому поводу А. Н. Леонтьев говорил, что конечные формы детского развития не даны, но «заданы в объективных явлениях окружающего мира»³.

1.3. Основные категории психологии развития и возрастной психологии

Ключевое понятие возрастной психологии — понятие «развитие». Категория «развитие» — общенаучная и имеет

¹ См.: Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. С. 40—42.

² См.: Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 6—40.

³ Леонтьев А. Н. Об историческом подходе в изучении психики ребенка // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М., 1983. Т. 1. С. 114.

основополагающее значение. Развитие определяется как направленное, закономерное изменение, в результате которого возникает новое **качественное** состояние объекта — его состава или структуры. **Развитие психики** — это закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Различают **две формы развития: эволюционную**, связанную с постепенными количественными изменениями объекта, и **революционную**, характеризующуюся качественными изменениями в структуре объекта.

Кроме того, на современном этапе выделяют не только **восходящую линию развития** (т.е. прогресс), но и **нисходящую** (регресс).

Обратим внимание на близкие понятия. Понятие **«рост»** выделяет именно количественный аспект процессов развития. Главное отличие развития от роста: рост сводится к количественным изменениям, а развитие характеризуется качественными преобразованиями, появлением новообразований, новых механизмов, процессов, структур.

Важно различать понятия **«развитие»** и **«созревание»**. Созревание для целого ряда зарубежных теорий возрастной психологии — важнейший фактор развития, причинно обуславливающий те или иные достижения психики.

Современная отечественная психология развития рассматривает созревание как **психофизиологический процесс** последовательных возрастных изменений в центральной нервной системе и других системах организма, **обеспечивающий условия** для возникновения и реализации психических функций и накладывающий определенные ограничения (но отнюдь не как главную причину психических новообразований).

С понятием созревания, зрелости связан один из основных принципов возрастной физиологии — **принцип гетерохронности** развития, который фиксирует то обстоятельство, что разные мозговые системы и функции созревают с разной скоростью и достигают полной зрелости на разных этапах индивидуального развития. Это означает, в свою очередь, что каждый возрастной этап имеет свою неповторимую психофизиологическую структуру, в значительной степени определяющую потенциальные психологические возможности данного возраста.

Выделен ряд **особенностей процесса развития**, важных для психологии и педагогики¹:

— **тенденция к качественному изменению** и переходу на более совершенные уровни функционирования;

— **необратимость развития** (обратное развитие как полное восстановление того, что было раньше, невозможно);

— **обязательное сочетание, включение элементов прогресса и регресса** (прогрессивное развитие как выбор одного из направлений развития оставляет нереализованными многие другие);

— **неравномерность развития** (периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений);

— **зигзагообразность развития** (связана с формированием принципиально новых структур, которые на начальных этапах функционирования работают в некоторых отношениях хуже, чем старые, — например, при переходе от ползания к ходьбе ребенок перемещается в пространстве медленнее и иногда с ущербом для своего здоровья);

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

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

Различают филогенетическое, онтогенетическое, функциональное психическое развитие.

Филогенез психики — становление структур психики в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества.

Онтогенез психики — формирование психических структур в течение жизни отдельного индивида.

В возрастной психологии проявляется все больший интерес к развитию психики человека во внутриутробном периоде, в периоде эмбрионального развития (от зародыша до рождения). В настоящее время **пренатальное развитие, эмбриогенез психики** рассматривается как своеобразный адаптационный период, в течение которого происходит

¹ См.: Анцыферова Л. И., Завалишина Д. Н., Рыбалко Е. Ф. Категория развития в психологии // Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1988. С. 22—56.

приспособление организма к окружающей среде и даже создаются некоторые предпосылки усвоения той или иной культуры (например, предпосылки усвоения родного языка и эмоциональные предпочтения).

Функционалгенез, функциональное развитие психики — развитие отдельных психических функций (например восприятия, памяти); возникновение нового уровня решения интеллектуальных, перцептивных, мнемических и других задач, процесс овладения новыми умственными действиями, понятиями и образами. Функционалгенез психики — составная часть онтогенетического становления психических процессов человека.

Различают также **нормативное (типическое)** психическое развитие и **индивидуальное**. Нормативность развития предполагает, что речь идет об общем, присущем большинству людей данного возраста характере изменений. В некоторых случаях о норме говорят как об идеале, наивысшем из возможных уровней психического, личностного развития. Индивидуальное развитие связано с вариативностью нормы, с выявлением уникальности личности, с указанием на своеобразие некоторых ее способностей.

Одно из центральных понятий психологии развития — **«психологический возраст»**. Имеется, по крайней мере, два истолкования этого понятия. Первое связано с процессом возрастной самоидентификации, с отнесением человеком себя к определенному возрасту, т.е. психологический возраст понимается как возраст субъективно ощущаемый. Другое определение восходит к пониманию **психологического возраста в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского**, где психологический возраст определяется как **единица анализа детского развития**, как относительно замкнутый **цикл детского развития**, имеющий свою структуру и динамику.

Именно этот вариант определения понятия будет интересовать нас в первую очередь: психологический возраст как возрастной период, как стадия развития индивида в онтогенезе — объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная. В зависимости от метода периодизации, от избранного основания (единицы периодизации) в разных психологических школах выделяют отличающиеся психологические возрасты.

Вопросы и задания для самоконтроля

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

Задание 1

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

Литература к заданию

1. *Абрамова, Г. С.* Возрастная психология. — М., 2010.
2. *Баттерворт, Дж.* Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис. — М., 2000.
3. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. — СПб., 2011.
4. *Кулагина, И. Ю.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / М. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. — М., 2008.
5. *Мухина, В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М., 2006.
6. *Реан, А. А.* Психология человека от рождения до смерти. — СПб., 2010.
7. *Слободчиков, В. И.* Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. М. Исаев. — М., 2000.

Задание 2

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

Литература к заданию

1. Возрастно-психологическое консультирование: проблемы психического развития детей / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс. — М.: Изд-во Московского университета, 1990. — 136 с.
2. *Дубровина, И. В.* Практическая психология образования. — М., 2000.

Задание 3

Прочитайте высказывание Д. Сёлли (1894—1915), одного из лидеров европейской педологии начала XX в. Как он объяснял интерес ученых к исследованию ранних этапов человеческого развития? Какие из аргументов кажутся вам, может быть, устаревшими, а какие — не утратили своей значимости и по сей день?

«Наш век — век науки, и наука бросила на детство свой пытливый взгляд. Мы хотим знать, что происходит в течение тех первых двух или трех лет человеческой жизни, определяющих все будущее, какие именно ступени проходит это маленькое бесформенное существо, вырастая и складываясь как в физическом, так и в духовном отношении. И теперь мы можем уже говорить о тщательном, методическом изучении детской природы, начало которому положено людьми опытными в научном наблюдении. <...>

Самый очевидный источник интереса к действиям ребенка заключается в их примитивности. У колыбели мы наблюдаем самое начало существования и видим первые попытки проникнуть в жизнь. Наша современная наука держится прежде всего исторического и генетического метода; она восходит к началам явления, чтобы поднять позднейшие, более сложные фазы его, как следствие этих начал. Та же любознательность, которая заставляет геолога возвращаться к первым стадиям образования планеты, а биолога отыскивать первые формы жизни, стала побуждать и исследователей человека к попыткам раскрыть, путем тщательного изучения детства, тот процесс, посредством которого человеческая жизнь приобретает свои характерные формы.

Присутствие имени Дарвина среди тех, кто считал ребенка достойным изучения, указывает на тесную связь этого предмета

с естественной историей. Каково бы ни было отношение между человеком, в период полного его расцвета, и природой, однако несомненно, что в своем скромном первоначальном состоянии он всецело слит с нею и она дает ему все его содержание. Низшие из человеческих рас стоят, как всем известно, очень близко к животному миру. Это же можно сказать и относительно детей цивилизованных рас. Их жизнь имеет чисто внешний характер; вся она на виду и составляет часть той картины, которую дает нам природа; разум и воля, эти благородные преимущества человека, едва заметны; ощущения, желания, инстинкты — этими животными функциями исчерпываются, по-видимому, все содержание первого года человеческой жизни. <...>

Но существует и другой, в известном смысле более глубокий источник психологического интереса, который побуждает изучать развитие детского ума и совершающиеся в нем процессы. Выше было указано, что в ребенке для биолога-эволюциониста проявляется родство между человеком и миром низших существ. Эта же эволюционная точка зрения дает психологу возможность связать развитие детского ума с тем, что ему предшествовало, — с умственным развитием расы. Рассматриваемые с этой точки зрения, последовательные фазы умственного развития ребенка являются кратким повторением наиболее важных этапов медленного прогрессивного движения вида. Последовательные периоды, в течение которых господствуют сперва ощущения и желания, затем сильно удивляющаяся и суеверная фантазия, и наконец более спокойное наблюдение и более правильное размышление, — эти ступени обозначают тот путь, которым идет развитие душевной жизни как у дитяти, так и у расы.

При таких условиях первые годы жизни, когда дитя еще не умеет правильно пользоваться речью, когда в нем царят нестройные фантастические представления и оно внезапно подвергается припадкам гнева и страха, когда все его внимание постоянно поглощено настоящим моментом, — эти годы приобретают новый, исторический интерес. Они показывают нам, хотя, правда, как бы в уменьшительном и кривом зеркале, то состояние, в котором, вероятно, находился первобытный человек»¹.

Задание 4

Проанализируйте позицию чешского педагога-гуманиста, общественного деятеля Яна Амоса Коменского (1592—1670), укажите его идеи, которые могли бы быть истолкованы как нативистские или эмпиристские в современном понимании.

Каким образом автор примиряет эти различающиеся позиции?

¹ Селли Д. Очерки по психологии детства. М., 1909. С. 8—14.

«Философы называли человека микрокосмом (малый мир); он обнимает собою в сжатой форме все, что расстилается во все стороны по великому миру (макрокосму). Что это так, доказывается в другом месте. Итак, ум человека, вступающего в мир, чрезвычайно удачно сравнивается с семенем или зерном, в котором хотя и нет в действительности формы травы или дерева, однако понятия травы или дерева на самом деле в нем существуют; как это ясно, когда семя, посаженное в землю, внизу пускает маленькие корни, а выше дает ростки, из которых впоследствии, по врожденной силе, развиваются ветви и сучья; последние покрываются листьями, украшаются цветами и плодами. Следовательно, нет необходимости что-либо приносить человеку извне, но необходимо развивать, выяснять то, что он имеет заложенным в себе самом, в зародыше, указывая значение всего существующего. Поэтому, как известно, Пифагор имел обыкновение говорить, что человеку так свойственно от природы все знать, что если семилетнего мальчика разумно спрашивать о всех вопросах философии, то он мог бы ответить на все вопросы именно потому, что единый свет разума по своей форме и по своим пределам достоячен для всех вещей. Только теперь, после грехопадения, затемняя сам себя и спутывая, он не может обнаружить себя, а те, которые должны были бы его освободить, постоянно еще более запутывают.

Примеры автодидактов показывают со всей самостоятельной очевидностью, что, следуя за природой, человек может постигнуть все. Не имея никаких учителей, будучи сами себе учителями или (как говорит Бернгард, имея своими наставниками дубы и буки (т.е. гуляя и размышляя в лесах), некоторые пошли гораздо дальше других, находившихся под тщательным руководством учителей. Разве это не указывает, что у человека поистине есть и лампада, и светильня, и масло, и огниво со всем прибором? Лишь бы только он умел высекать искры, принимать их огнивом, зажигать светильник, и он тотчас же в восхитительном зрелище увидал бы удивительные сокровища премудрости Божией как в себе, так и в великом мире (как все расположено по числу, мере и весу). Теперь, когда у него зажигается не внутренний свет, а вне его кругом носятся светильники чужих мнений, не может быть ничего другого, кроме того, что происходит именно так, как если бы вокруг кого-либо, заключенного в мрачную тюрьму, носили факелы; лучи их, конечно, проходят в щели, однако полный свет проникнуть туда не может. Так происходит то, о чем говорит Сенека: “Врождены нам семена всех наук, а Бог, как учитель, выводит наши способности из таинственной глубины”. <...>

Человека, если он должен стать человеком, необходимо формировать. Семена не есть еще плод.

Семена знания, нравственности, благочестия дает, как мы видели, природа, но она не дает самого знания, добродетели, благочестия, это приобретается с помощью молитвы, учения, деятельности.

Весьма удачно поэтому кто-то определил человека как существо способное к обучению, так как никто не может стать человеком, если его не обучать.

<...> Человеку врождено предрасположение к знанию, но не самое знание. <...> Чтобы человек стал человеком, он должен получить образование. <...> Пусть никто не думает, что истинным человеком можно стать, не научившись действовать как человек, т.е. не получивши наставления о том, что делает его человеком»¹.

Задание 5

Модель отношений организма и окружения, предложенная биологом К. Уоддингтоном (1957), называется «эпигенетический ландшафт». Авторитетный исследователь младенчества Т. Бауэр считает эту модель хоть и описательной, «удобной для иллюстрации многих аспектов развития», но соответствующей фактам. Какой аспект развития прежде всего иллюстрирует данная модель?

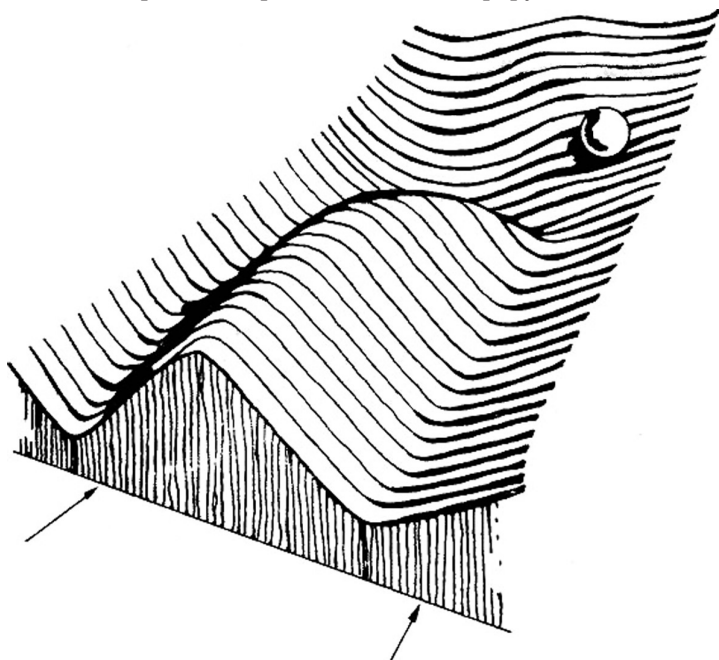


Рис. 1. Язык. Нелингвистические вокализации

¹ Коменский Я. А. Антология гуманной педагогики. М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. С. 59–60; 67.

«Представим себе ландшафт, подобный изображенному на рис. 1. Шарик, который скатывается вниз по долине, символизирует развитие навыков вокализации. Холмик изображает внешние влияния — возможность слышать разговорную речь. Его назначение — отклонить развитие вокализации на дороге к языку. Если бы холмика не было, то шарик продолжал бы катиться к неречевой области. Чем позже встречается холмик, тем труднее изменить направление развития. Путь нормального развития находится на более высоком уровне, нежели любой другой, поэтому, если убрать лингвистическую поддержку, шарик, по крайней мере, в начале, покатится в направлении неречевой области вокализации»¹.

Дополнительная литература

1. *Ананьев, Б. Г.* Психология и проблемы человекознания. — М. ; Воронеж, 1996.
2. *Бурменская, Г. В.* Современная американская психология развития / Г. В. Бурменская, А. Ф. Обухова, А. М. Подольский. — М., 1986.
3. *Выготский, Л. С.* Вопросы детской психологии. — СПб., 1997.
4. *Давыдов, В. В.* Принцип развития в психологии / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко // Вопросы философии. — 1981. — № 12.
5. *Запорожец, А. В.* Условия и движущие причины психического развития ребенка // Хрестоматия по возрастной психологии. — М., 1994. — С. 23—26.
6. *Зинченко, В. П.* Человек развивающийся / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М., 1994.
7. *Кон, И. С.* Ребенок и общество. — М., 1988. — С. 6—65.
8. Процессы психического развития: в поисках новых подходов / под ред. А. И. Подольского, Я. тер Лаака, П. Хейманса. — М., 1994.
9. Роль наследственности и среды в формировании индивидуальности человека / под ред. И. В. Равич-Щербо. — М., 1988. — С. 3—18; 292—303.
10. *Рубинштейн, С. Л.* Человек и мир. — М., 1997.
11. *Эльконин, Б. Д.* Введение в психологию развития. — М., 1994.

¹ *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. М., 1979. С. 177—178.

Глава 2

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В результате освоения данной темы студент должен:

знать

— основные методы исследования и исследовательские стратегии в психологии развития, их достоинства и недостатки;

— методы практической возрастной психологии, их предназначение;

уметь

— выделять схему организации конкретного эмпирического исследования в психологии развития;

владеть

— навыками разработки схемы организации эмпирического исследования в психологии развития.

2.1. Наблюдение и эксперимент как основные методы исследования в психологии развития

Основные исследовательские методы психологии развития и возрастной психологии — это методы сбора фактов, выяснения тенденций, динамики психического развития, которое разворачивается во времени.

На начальном этапе развития детской психологии (во второй половине XIX — начале XX в.) это был, прежде всего, **метод наблюдения**. Исследователи (среди которых биологи и психологи Т. Тидеман, И. Тэн, Ч. Дарвин, В. Прейер) прослеживали индивидуальное развитие собственных детей, стремились фиксировать реальный ход детского развития в естественных условиях.

Так, в России в 1879 г. журнал «Семья и школа» обратился к родителям и воспитателям с предложением сообщать свои личные наблюдения за жизнью детей ранних возрастов и тем содействовать построению психологии ребенка. В ответ на это в журнал были представлены материалы (наблюдения за десятью детьми

преимущественно в возрасте от первого дня рождения до пяти-шести лет), позволившие определить некоторые особенности детского развития, сопоставить их с данными, полученными зарубежными учеными.

В дальнейшем задачу сбора родительских дневников взял на себя Н. Н. Ланге, который представил свой календарь развития психической жизни ребенка. «В двойном отношении полезны были бы подобные записи, — указывал он, — во-первых, для самих родителей, ибо таким образом можно приучиться точно наблюдать своего ребенка и правильно объяснять его психическую жизнь, а во-вторых, для дальнейшего развития научной психологии дитяти»¹. Этот призыв не остался без ответа. Некоторые результаты родительских наблюдений были опубликованы уже в конце XIX в. и получили развитие в дальнейшем.

Значительное внимание вопросам ведения дневников детского развития уделял Педологический музей. Редактор серии «Педологическая библиотека» Н. А. Рыбников с сожалением отмечал «бедность русской педагогической литературы, посвященной душевному развитию ребенка», «неизвестность науке» ребенка до пяти-шестилетнего возраста².

К примеру, в одном из выпусков публикуются записки Н. Соколова (отца) о развитии его сына Бори от рождения до пяти лет. Анализируя представленные (по сути любительские) материалы, Рыбников как ученый-исследователь обнаруживает в индивидуальном процессе раннего детского развития примеры неравномерности темпа, сочетание процессов прогресса и регресса, своеобразие детской речи и мысли и др.

Очевидны недостатки «бесхитростных» заметок родителей, не имевших специальной подготовки, — отсутствие предварительно составленной программы, неопределенность задач, несистематичность наблюдений и неполнота записей и т.д. Наблюдения проводились с разными целями и были плохо сопоставимы друг с другом, нередко акцентировались субъективно значимые факты и линии развития.

2.2. Метод наблюдения в возрастной психологии

Метод объективного наблюдения предполагает планомерное и целенаправленное фиксирование психологических фактов в естественных условиях повседневной жизни.

¹ Ланге Н. Н. Душа ребенка в первые годы жизни. СПб., 1892. С. 53.

² Соколов Н. Жизнь ребенка (по дневнику отца). М., 1917.

Необходимые условия научного наблюдения: постановка цели; разработка плана; выбор объекта и ситуации наблюдения; поддержание естественных условий жизни; невмешательство в деятельность испытуемого; объективность и систематичность наблюдений; разработанность способов фиксации результатов.

Но **наблюдение как научный метод исследования** не должно быть сведено к простой регистрации фактов, ведь его основная цель — научное объяснение причин того или иного явления.

М. Я. Басов (1892—1931) рассматривал объективное наблюдение как основной метод детской психологии¹. В 1924 г. он предложил специальную методику психологического наблюдения за детьми, направленную против субъективизма в описании поведения. Басов составил специальную схему, в которой были соотнесены особенности психических функций (двигательной сферы, восприятия, памяти, воображения, мышления, речи, сферы чувств, волевых процессов) детей дошкольного возраста и поведенческие моменты, в которых эти особенности, как правило, проявляются. Например, утомляемость (работоспособность) предлагалось оценивать по длительности того усилия, которое обычно прикладывает ребенок при достижении цели, настойчивости или же большей характерности порыва, одномоментного усилия. При оценке сферы чувств Басов выделял признаки, доступные объективной регистрации, а именно: легкость возбуждения; устойчивость; обилие или бедность внешних проявлений.

Существовали научные учреждения, где этот метод наблюдения был основным. Так, Н. М. Щелованов в Ленинграде в 1920-х гг. организовал клинику нормального развития детей. Круглосуточное наблюдение специалистов за поведением детей² позволило выявить и описать особенности развития ребенка на первом году жизни (появление комплекса оживления, становления хватания и ходьбы).

Трудности использования метода объективного наблюдения: чрезвычайная трудоемкость; большие временные затраты; пассивная, выжидательная позиция исследователя; необходимость психологической образованности наблюда-

¹ См.: Басов М. Я. Опыт методики психологических наблюдений над детьми дошкольного возраста // Басов М. Я. Избранные психологические произведения. М., 1975. С. 103—106.

² См.: Щелованов Н. М. Основные предпосылки для организации воспитательной работы в домах младенца // Лишенные родительского попечительства : хрестоматия / под ред. В. С. Мухиной. М., 1991. С. 18—21.

теля; высокая вероятность пропуска психологических фактов, если они новые или слиты со множеством попутных явлений; опасность субъективности при сборе и обработке данных, при интерпретации результатов; невозможность проверки; ограниченное использование математических методов обработки данных. В процессе наблюдения исследователь фиксирует только внешние проявления поведения ребенка, симптомы (действия с предметами, высказывания), а интересуют его скрывающиеся за ними психические процессы, состояния, о которых он может только строить догадки, предположения. Наблюдатель должен быть весьма осторожен в выводах и принимать во внимание то обстоятельство, что у испытуемого в ходе какой-либо деятельности может сложиться особая мотивация, способная оказать значимое влияние на результат.

В работе В. И. Аснина «Об условиях надежности психологического эксперимента»¹ (1941) было показано, что младшие и старшие дети, решая на первый взгляд одинаковые задачи, на самом деле понимают их по-разному. При предъявлении интеллектуальной задачи вроде той, которые использовал в опытах с обезьянами В. Келлер (например, достать высоко подвешенный предмет), дошкольники действительно, не мудрствуя лукаво, пытаются достать удаленный предмет с помощью палочки. А старшие дети (7–12 лет) не используют палку, находящуюся в поле зрения, и они как будто не в состоянии решить простую задачу. Оказывается, что школьники внутренне переформулировали условия и усложнили задачу, поскольку очевидный способ показался им не тем, чего от них ждут.

Наблюдение может быть организовано как **сплошное** и **выборочное**. Сплошное наблюдение охватывает одновременно многие стороны поведения ребенка в течение длительного времени и, как правило, проводится в отношении одного или нескольких детей. Не исключена при этом определенная избирательность: ориентирами при отборе становятся новизна, значимость качеств и возможностей ребенка (как описано в дневнике наблюдений психолога В. С. Мухиной «Близнецы»²). При выборочном наблюдении фиксируется какая-либо сторона поведения ребенка

¹ Аснин В. И. Об условиях надежности психологического эксперимента // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис : в 2 ч. М., 1980. Ч. 1.

² Мухина В. С. Близнецы. М., 1981.

или поведение в определенных ситуациях, в определенные промежутки времени (так, Ч. Дарвин наблюдал за выражением эмоций сына, лингвист А. Н. Гвоздев записывал речевые проявления сына в течение первых восьми лет жизни).

Ценность метода наблюдения состоит в том, что не существует возрастных ограничений для испытуемых (можно исследовать и самых маленьких); длительное прослеживание процесса изменений психики ребенка позволяет выявить переломные моменты — так были получены знания о критических периодах и переходах в развитии. Современные исследователи чаще используют наблюдение как метод сбора данных на начальном этапе. Однако иногда он используется и как один из основных.

Так, при изучении качеств матери, необходимых для психического развития ребенка раннего возраста, использован метод «открытого наблюдения со скрытыми целями»¹. Были выделены ситуации взаимодействия матери и ребенка в возрасте от одного года до двух лет (предметная игра, чтение книжки), расцененные как адекватная модель для изучения системы взаимоотношений «мать — ребенок» и качеств матери как субъекта общения с ребенком и субъекта обучения его предметным действиям.

2.3. Эксперимент как метод эмпирического исследования возрастных особенностей и проблем развития

Эксперимент предполагает **активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого** с целью создания условий, в которых выявляется психологический факт. Исследователь намеренно создает и изменяет условия, в которых протекает деятельность человека, ставит задачи и по результатам судит о психологических особенностях испытуемого.

Выделяют **лабораторный** и **естественный эксперименты**. Лабораторный эксперимент проводится в преднамеренно созданных условиях, с использованием специальной аппаратуры; действия испытуемого определяются инструкцией. В этом виде эксперимента осуществляется особенно строгий контроль зависимых и независимых переменных.

¹ См.: *Потцова Е. В.* Роль матери как субъекта обучающего общения в общепсихологическом и речевом развитии ребенка раннего возраста // Психолого-методические особенности развивающих методов обучения иностранному языку. Иваново, 1994. С. 83—96.

Недостатком лабораторного эксперимента является крайняя затруднительность переноса результатов на условия реальной жизни.

Идею естественного эксперимента выдвинул **А. Ф. Лазурский** (1874—1917), который призывал к углубленной разработке новых форм психологического эксперимента¹. Чтобы организовать естественный эксперимент, надо, по мнению Лазурского, решить проблему выбора таких видов деятельности, в которых особенно характерно выявлялись бы типические или индивидуальные особенности исследуемых. На этой основе создается экспериментальная ситуация в виде модели обычной (естественной) для участников деятельности. Например, естественный эксперимент в группе детского сада часто принимает форму дидактической игры.

Экспериментальное исследование может быть **констатирующим** и **формирующим**. Констатирующий эксперимент направлен на выявление наличного уровня психологического явления или качества. Примером подобного экспериментального исследования может служить тестовое обследование интеллекта детей, проводимое с помощью различных методик (тест А. Бине, тест Векслера, ШТУР и др.). В зарубежной психологии констатирующему исследованию обычно противопоставляется **обучающее** исследование². Метод обучающего эксперимента предполагает сравнение результатов групп испытуемых, первоначально сходных во всех отношениях, но получивших различный опыт обучения, что позволяет выделить условия и факторы более успешного воздействия.

Возникновение метода формирующего эксперимента в отечественной психологии связано с именем **Л. С. Выготского**³. Замысел формирующего (или экспериментально-генетического, генетико-моделирующего) исследования состоит в **искусственном воссоздании (моделировании) процесса психического развития**, в прослеживании изменений психики ребенка в специально созданных, экспериментальных ситуациях.

¹ См.: Лазурский А. Ф. О естественном эксперименте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильсова, В. Я. Ляудис : в 2 ч. Ч. 1. С. 6—8.

² См.: Крайг Г. Психология развития. С. 35—60.

³ См.: От Выготского к Гальперину. Специальное приложение к «Журналу практического психолога» / Г. В. Бурменская [и др.]. М., 1996.

Цель формирующего эксперимента — изучение условий и закономерностей становления того или иного психического новообразования. Ставится задача формирования новой для испытуемого способности. Исследователь теоретически намечает и эмпирически подбирает подходящие пути и средства достижения искомого результата, стремясь добиться заранее «запланированных» показателей сформированности способности.

Хрестоматийными примерами реализации стратегии экспериментального генезиса психических способностей считаются формирование звуковысотной чувствительности как своеобразной сенсорной способности человека (А. Н. Леонтьев)¹, формирование способности внимания у младших школьников как действия внутреннего контроля (П. Я. Гальперин, С. Г. Кобыльницкая)².

Экспериментальная модель формирования новой способности, доказавшая свою успешность, позволяет понять и выявить механизмы развития, объясняет причины и необходимые условия прогресса, качественных скачков в овладении новым знанием, новым умением. Если формирование (при соблюдении выявленных условий, способов и средств) повторяющимся образом, закономерно, приводит к желаемому результату (возникновению способности на новом, заданном уровне), то можно обоснованно считать, что исследователю удалось проникнуть во внутреннюю сущность развития данной способности и воссоздать ее в эксперименте.

2.4. Исследовательские стратегии в психологии развития: констатация и формирование

Метод наблюдения и констатирующий эксперимент — это варианты реализации **констатирующей стратегии исследования**. Формирующий эксперимент представляет собой реализацию новой стратегии исследования в возрастной психологии — **формирующей (генетической) стратегии исследования** (табл. 2).

¹ См.: *Леонтьев А. Н.* Биологическое и социальное в психике человека // *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 1. С. 79–92.

² См.: *Гальперин П. Я., Кобыльницкая С. Г.* Экспериментальное формирование внимания. М., 1974; *Обухова А. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. С. 28.

Таблица 2

**Стратегии, методы и схема организации исследования
в психологии развития и возрастной психологии**

Стратегии исследования в психологии развития	1. Констатирующая. 2. Формирующая (генетическая)
Методы исследования	1. Наблюдение, констатирующий эксперимент, интервьюирование, анкетирование, тестирование, проективные, анализ продуктов деятельности, сравнительные (близнецовый, нормы и патологии, кросс-культурный) и др. 2. Формирующий эксперимент (обучающий, экспериментально-генетический, генетико-моделирующий)
Схемы организации исследования	1. Лонгитюд, продольное исследование (продольные срезы). 2. Поперечные срезы

В современном исследовании в области психологии развития констатирующий и формирующий эксперименты зачастую сочетаются, составляя разные его этапы. На диагностическом этапе используется констатация как измерение достигнутого, актуального уровня развития способности. Формирующий этап представляет собой организацию достижения нового уровня в соответствии с выдвинутыми предположениями. Контрольный этап, вновь констатирующего типа, призван определить выраженность развивающего эффекта.

2.5. Вспомогательные методы исследования

Помимо основных методов эмпирического исследования, можно выделить ряд дополнительных. Вспомогательные методы исследования (в огромном разнообразии конкретных методик и методических приемов), как правило, используются в комплексе¹.

Прежде всего, это выяснение знаний, мнений, представлений, установок и т.п. по широкому кругу вопросов людей разных возрастных категорий с помощью **беседы, интервью, анкетирования, тестирования.**

¹ См.: Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 2001.

Анализ продуктов деятельности (рисунков, аппликации, конструирования, музыкального, литературного творчества) используется в самых разнообразных целях.

Например, многочисленные рисуночные методики (рисунки семьи, человека, друга, школы, дома, дерева, неизвестного животного) служат инструментом диагностики интеллектуальной сферы, эмоциональных и личностных особенностей и детей, и взрослых. Важно подчеркнуть, что иногда для правильной интерпретации рисунка необходимо наблюдение за процессом его создания. Кроме того, одни и те же внешние признаки — симптомы — в работах испытуемых разных психологических возрастов могут быть расценены по-разному.

Сравнительные методы исследования очень значимы для психологии развития, среди них — близнецовый, сравнение нормы и патологии, кросс-культурный, биографический.

Близнецовый метод исследует роль наследственности, среды и воспитания в психическом развитии личности.

Сравнение психического развития детей **«в норме и патологии»** — физически здоровых детей и детей, имеющих определенные отклонения в состоянии анализаторов (слепых, глухих), детей с детским церебральным параличом — остро ставит проблему нормы психического развития в разных детских возрастах. Изучение особенностей психического развития в осложненных, патологических морфофизиологических условиях дает не только новое знание о самих больных детях (что немаловажно для организации квалифицированной помощи им, адекватного процесса образования и воспитания), но и позволяет пересматривать саму постановку проблем в общей и возрастной психологии.

Так, психология глухонемых детей — классическая область для изучения вклада речи и практической деятельности в развитие интеллекта.

Особенно поразителен опыт воспитания и образования слепоглухонемых людей. Основы совершенно нового подхода к выведению «органического существа» из «мира состояний» в мир человеческой культуры были заложены в 40-х гг. XX в. И. А. Соколянским (1889—1960). Отзываясь восторженно о работе Соколянского со слепоглухонемыми детьми, А. Р. Лурия писал, что это потрясающий материал «экспериментального очеловечения человекоподобных», «введение данного существа в мир, это — созда-

ние пространства, создание времени, создание задачи, создание опыта»¹.

Один из воспитанников Соколянского, Александр Суворов, прошел поразительный путь от замкнутости в своем состоянии слепоглухонемой до вершин интеллектуального, профессионального и личностного развития. Ныне А. В. Суворов — доктор психологических наук, автор более 130 публикаций, среди которых работы: «Человечность как фактор саморазвития личности» (1996), «Слепоглухой в мире зрячеслышащих» (1996), «Экспериментальная философия» (1998) и др.² Он сам описывает особенности мировосприятия и психического развития в ситуации слепоглухоты следующим образом: «Я не могу ни всматриваться, ни вслушиваться. Не всегда могу “вщупываться”. Во что вдумываться? В чувства, в ощущения, в интуитивные. <...> Мой главный орган чувств — духовная культура человечества»³.

Кросс-культурный метод исследования предполагает сравнение и выявление особенностей психического развития подрастающего поколения в различающихся культурах: в условиях культуры европейского типа и восточной культуры, культуры современного технологического общества и так называемого традиционного общества и т.д. Человеку, принадлежащему к тому или иному обществу, свойственно воспринимать некоторые модели развития как некую естественную безусловную норму. Кросс-культурное сравнение дает возможность по-новому посмотреть на очень привычные вещи⁴; установить зависимость содержания и скорости индивидуального психического развития от условий культуры.

Широко известны в мире работы американского этнографа, антрополога, этнопсихолога М. Мид⁵. Она изучала традиционную, замкнутую культуру, сохранившуюся в отдельных районах Полинезии и Латинской Америки. В частности, Мид показала, что анимистические представления (одушевление предметов, сил природы) не являются неотъемлемой принадлежностью детского

¹ Лурья А. Р. Значение опыта Соколянского // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. С. 248—249.

² Веб-сайт А. В. Суворова. URL: <http://suorov.reability.ru>

³ Суворов А. В. Вчувствоваться, вдуматься (о некоторых особенностях общения в ситуации слепоглухоты) // Психологический журнал. 1995. № 2. С. 152.

⁴ См.: Кон И. С. Ребенок и общество. С. 20—39.

⁵ Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.

способа восприятия мира (как, например, это было обнаружено Ж. Пиаже в исследованиях мышления маленьких европейцев). Анимизм имеет культурное происхождение. Сказки, мифы, рассказы взрослых, принадлежащих к определенной культуре, порождают анимистические представления у детей; в противном случае подобный феномен отсутствует, и дети, даже маленькие, рассуждают вполне реалистично.

Социометрические методики дают дополнительную информацию о характере взаимоотношений, складывающихся между членами группы, — в детском саду, школьном классе, рабочем коллективе. Показатели наличия и количества «лидеров», «звезд» и «изгоев», взаимности выборов, сплоченности группы, используемые при составлении социограммы, представляют «картину» взаимоотношений, однако не раскрывают причин сложившейся ситуации.

2.6. Схема организации эмпирического исследования в психологии развития

Существенное значение для возрастной психологии имеет **схема организации (построения) эмпирического исследования**. Наиболее специфичен по отношению к задачам возрастной психологии метод срезов. **Метод срезов** в целом представляет собой констатацию (измерение) состояния объекта на разных этапах его развития. Срезовое исследование может быть организовано двумя способами: по принципу так называемых поперечных или продольных срезов.

При поперечных срезах сравнение людей разного возраста можно провести одновременно. Подбираются группы испытуемых различного возраста, и проводится сопоставление их результатов. Например, сравнивают, как дети шести-, восьми- и десятилетнего возраста понимают скрытый смысл пословиц. По данным, полученным в исследовании, строится усредненная кривая, которая наглядно демонстрирует картину совершенствования изучаемого процесса, т.е. того, как происходит улучшение понимания скрытого смысла пословиц с возрастом. При этом остается неизвестным, почему, за счет каких механизмов достигается этот результат.

Метод продольных срезов (лонгитюдинальное исследование, лонгитюд, «длинник») нацелен на прослеживание изменения психических качеств **у одних и тех же людей** на протяжении длительного времени.

Так, в лонгитюдном исследовании развития взрослых «Grant study», начатом в 1938 г., приняли участие почти 300 студентов младших курсов Гарвардского университета. Исследователей интересовало, как и почему одни люди добиваются успеха в зрелые годы, а другие терпят неудачу. Для этого подробно записали историю семьи каждого студента, тестировали, интервьюировали, анализировали поведение студентов, оценивая по 25 чертам личности, и следили за их дальнейшим развитием. Успехи взрослых участников исследования сопоставлялись с их юношескими личностными профилями. Было установлено, что дружелюбие и общительность, интеллект, счастливое детство и материальная обеспеченность еще не гарантируют зрелой адаптации. Чертами юношей, наиболее ясно предсказывавшими будущий успех, оказались практичность, организованность и цельность личности, а также обретение наставников и ролевых моделей для подражания в ранней взрослости¹.

Исследовательницы Эмми Вернер и Рут Смит² пошли еще дальше и проследили жизнь целого поколения детей на Кауаи, одном из островов Гавайского архипелага, начиная с 1955 г. на протяжении более сорока лет, т.е. с младенчества (в некоторых случаях даже до рождения) до зрелого возраста. Задача, которую авторы поставили перед собой, заключалась в том, чтобы объяснить истоки жизнестойкости и эластичности психики детей. Термин «эластичность психики» означает способность противостоять неблагоприятным обстоятельствам жизни.

Почти 700 детей, принявших участие в исследовании, были в основном из семей сельскохозяйственных рабочих. Их изучали до рождения, во время рождения, сразу после рождения, в возрасте около года, двух лет, потом в десять лет, в восемнадцать, в тридцать два и, наконец, в возрасте сорока лет. Методика исследований различалась в зависимости от возраста детей.

Приблизительно 30% испытуемых столкнулись в своей жизни с разнообразными потенциальными факторами риска как биологического, так и психологического характера: дородовой стресс, страшная бедность родительской семьи, низкий уровень образования, алкоголизм или психические болезни родителей и пр. Большинство детей из группы риска к подростково-юношескому

¹ См.: Крайг Г. Психология развития. С. 674.

² См.: Диксон У. Двадцать великих открытий в детской психологии. СПб., 2007. С. 324–341.

возрасту имели серьезные проблемы с успеваемостью и поведением, столкновения с законом, страдали психическими заболеваниями или беременели. Однако треть подростков, столкнувшихся с этими трудностями, все равно добивались успеха во взрослой жизни, они оказались «уязвимыми, но непобедимыми». Они превратились в серьезных, уверенных и заботливых людей, из всех сил стремившихся ухватиться за любую возможность для самосовершенствования.

По результатам исследования были выделены такие характеристики человека и особенности его окружения, которые в совокупности обуславливают его жизненный успех и благополучие. В частности, Вернер и Смит выделили пять особенностей индивидуальности человека и пять особенностей социальной среды, в наибольшей степени способствующие развитию эластичности психики.

К личностным факторам относятся: независимость и социальная зрелость, хорошее образование, уверенность в себе, темпераментные особенности и состояние здоровья. Получается, что лучше всего противостоят житейским невзгодам активные люди, менее подверженные болезням и несчастным случаям, экстраверты, уверенные в собственных способностях, обладающие социальной зрелостью и хорошо успевающие в учебе.

К важнейшим факторам окружения относятся: забота матери, источники эмоциональной поддержки в детстве, источники эмоциональной поддержки в подростковом возрасте, источники эмоциональной поддержки в зрелом возрасте и количество пережитых событий, способных вызвать стресс.

Для некоторых областей возрастной психологии, в частности для геронтопсихологии, лонгитюдный план исследования имеет особую ценность. Так, поставлен под сомнение вывод о выраженном интеллектуальном упадке в старости, который был получен на основании поперечных срезовых исследований. Испытуемые, принадлежащие к старшей возрастной группе, помимо возраста, отличаются массой других характеристик: показателями здоровья, уровнем и качеством полученного образования, опытом тестирования, мотивацией участия и т.п. Лонгитюдные исследования продемонстрировали значительно менее выраженные негативные изменения интеллекта в ситуации старения.

Вариантом лонгитюда является **психобиографический метод**. Это может быть анализ биографий великих людей

(таких, как Данте, Ганди или Фрейд) и реконструирование биографий обычных людей разного пола и возраста, расовой, этнической и профессиональной принадлежности на основе их интервьюирования. Данный метод предполагает изучение биографий с целью отыскания каких-то устойчивых, закономерных характеристик развития, например, показателей предсказуемости развития или периодов кризисов и переходов. Для изучения жизненного пути личности используется ряд приемов биографического метода¹.

Индивидуальная кривая развития, построенная с помощью лонгитюдного метода, точнее обозначает переломные точки, моменты качественных сдвигов, хотя внутренние причины, лежащие в основе поведенческих феноменов, по-прежнему остаются скрытыми.

Важен продуманный выбор плана и метода сбора данных в зависимости от цели исследования. Современные работы по психологии развития, как правило, проводятся с использованием целого комплекса исследовательских методов².

2.7. Методы практической возрастной психологии (диагностические, консультативные, развивающие и коррекционные)

Выше нами были рассмотрены методы организации исследования и сбора эмпирических данных в области возрастной психологии. Однако практическая возрастная психология, ориентированная на собственные задачи, не может ограничиться исследовательскими методами.

Рассмотрим, например, организацию деятельности практического психолога образования. Работа школьного психолога традиционно организуется по следующим

¹ См.: *Логинова Н. А.* Развитие личности и ее жизненный путь // Принципы развития в психологии / под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1976. С. 156–166.

² См.: *Практикум по возрастной психологии* / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 2001; *Психологическая диагностика детей и подростков: учеб. пособие* / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. М., 1995; *Урунтаева Г. Л., Афонькина Ю. А.* Практикум по детской психологии. М., 1995.

направлениям: **диагностическая, профилактическая, просветительская, консультативная, коррекционная, развивающая.**

Психологическая диагностика представляет собой изучение и оценку психологических проблем детей и взрослых, определение их индивидуальных особенностей и склонностей, потенциальных возможностей, перспектив профессионального и личностного самоопределения. Психодиагностика служит средством контроля над психическим развитием детей с целью своевременного оказания им помощи, она призвана выявлять причины и механизмы нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Психологическая диагностика проводится как индивидуально, так и в группе.

В диагностической работе используются и методики, бывшие прежде исследовательскими, и специально разработанные диагностические средства. Среди них — наблюдение, анализ продуктов деятельности, опросные методы (анкетирование, интервью, опрос, беседа) и тестирование (интеллектуального развития, общих и специальных способностей, достижений, мотивационных характеристик, эмоционально-личностных особенностей и др.).

В зависимости от конкретной задачи психодиагностики, например исследования сложного случая, используются беседы с самим школьником, его родителями и учителями, социометрические методики, индивидуально подбирается батарея методик с предварительным выдвижением гипотез о возможных причинах выявленных (или заявленных) трудностей.

Психологическая профилактика — предупреждение возникновения явлений школьной дезадаптации, разработка конкретных рекомендаций учителям и родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития детей.

Психологическое просвещение представляет собой формирование у всех участников образовательного процесса потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного психического развития учащихся на каждом возрастном этапе и своевременного предупреждения возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

Консультативная деятельность — это оказание помощи учащимся, их родителям, учителям в вопросах развития, воспитания и обучения посредством специальным образом построенного общения педагога-психолога с учеником или группой учащихся. Консультационные психологические методы — это прежде всего диалоги, направленные на воспоминание, анализ, актуализацию представлений; возможна организация дискуссий между учащимися, сравнение мнения ребенка с мнением сверстников и взрослых.

Консультации могут касаться как личностных проблем обратившегося, так и особенностей его взаимодействия с другими людьми. Например, родители нередко обращаются к психологу по поводу трудностей, испытываемых их детьми.

Психологическая коррекция — активное воздействие на процесс формирования личности, высших психических функций, поведения, общения в детском возрасте при условии сохранения индивидуальности, осуществляемое педагогом-психологом или в сотрудничестве его с другими специалистами (логопедами, учителями-предметниками, врачами и т.д.). Психокоррекционные методы — это средства и способы работы психолога, направленные на исправление недостатков в развитии тех или иных психологических характеристик человека.

Развивающая работа представляет собой целенаправленное формирование способностей, возможностей, интересов у детей в соответствии с представлениями о некоторой «правильной» модели развития. В разных психологических школах «правильное» развитие понимается неодинаково.

Развивающие психологические методы — приемы и способы работы психолога, направленные на максимально полное использование возможностей каждого возраста. Важно, что речь идет именно о раскрытии всего имеющегося потенциала развития, а не об искусственном ускорении развития через «перескакивание» некоторых видов деятельности или периодов.

Цели профилактической, просветительской, коррекционной и развивающей работы с детьми определяются пониманием закономерностей психического развития ребенка на определенном возрастном этапе.

Теоретические представления отечественной психологии о ценности каждого возрастного периода, его уни-

кальном вкладе в историю человеческой жизни позволяют выделить **три основных направления постановки целей**.

1. Оптимизация социальной ситуации развития.
2. Развитие видов деятельности ребенка.
3. Формирование возрастно-психологических новообразований.

Каждое из перечисленных направлений может быть реализовано различными способами. Используются метод беседы, метод конкретных ситуаций (обучение человека способам решения проблемных ситуаций, копинг-стратегиям), мозговой штурм, или мозговая атака, групповая дискуссия, психологические игры и упражнения, тренинги и многие другие.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите достоинства и недостатки метода наблюдения и метода эксперимента.
2. Охарактеризуйте констатирующую и формирующую стратегии исследования в возрастной психологии.
3. Как вам кажется, в чем разница применения обучающего эксперимента в области психологии развития и в педагогических целях?
4. Приведите примеры экспериментальных исследований срезового типа, уже знакомые вам из курса общей психологии.

Задание 1

Прочитайте отрывок из книги Мид «Культура и мир детства». О каких аспектах психического развития заставляет задуматься приведенный пример?

«Следующий шаг в овладении морскими навыками делается тогда, когда ребенок начинает править большими каноэ. Рано утром вид деревни оживляется плывущими каноэ, в которых взрослые спокойно сидят на средних скамьях, а малыши трех лет управляют каноэ, в три-четыре раза большими, чем они. <...> Медленно, являя миру картину скорее энергичных действий, чем реального движения к цели, каноэ плывет через деревню, плывет среди других каноэ, в команде которых точно так же состоят такие же малыши. Это часть целой системы, поощряющей ребенка максимально напрягать свои силы. Отец спешит. В этот день у него много работы. Может быть, он собрался в далекое плавание или же хочет устроить важное празднество. Управлять каноэ в лагуне — совсем привычное дело для него, для него это легче, чем ходить. Но для того чтобы малень-

кий ребенок почувствовал себя и нужным, и пригодным для условий сложной морской жизни, отец отсаживается на среднюю скамейку, а маленький лоцман ведет каноэ. И здесь снова вы не услышите резких слов, когда ребенок правит лодкой неуклюже. Отец только не обращает никакого внимания. Зато при первом удачном ударе шеста, направляющем лодку на нужный курс, обязательно последует одобрение.

Этот тип обучения можно оценить по его результатам. Дети манус чувствуют себя в воде, как дома. Они не боятся ее и не смотрят на нее как на что-то сложное и опасное. Требования, предъявляемые к ним, сделали их глаза острыми, реакции быстрыми, а тела умелыми, как у их родителей. Среди них нет пятилетнего ребенка, который не умел бы хорошо плавать. Ребенок манус, который не умел бы плавать, был бы таким же отклонением от нормы, насколько патологичным был бы американский ребенок пяти лет, не умеющий ходить»¹.

Задание 2

Почему самонаблюдение как психологический метод не может быть использовано при исследовании особенностей развития детей? Какие аргументы приводит В. В. Зеньковский, ученый начала XX в., доказывая необходимость особых методов в области детской психологии? О каких трудностях специалиста, ведущего систематическое наблюдение за развитием ребенка, упоминает Зеньковский?

«Конечно, для психологии детства сохраняет свою силу то, что имеет значение для общей психологии, т.е. что главным методом должно быть самонаблюдение. Но в каком смысле это приложимо к психологии детства? Дети имеют так мало интереса к самим себе, к своей внутренней жизни, способность различения и анализа — в отношении к миру внутренней жизни — еще настолько слабо развиты у них, наконец, умение точно формулировать и ясно выражать свои переживания тоже так еще слабо у них, — что пользоваться самонаблюдением детей совершенно невозможно. Конечно, мы, взрослые, сохраняем в своей памяти те или иные воспоминания из нашего детства, которые позволяют нам, с большим или меньшим успехом, проникать в душевный мир ребенка. Но, во-первых, наши воспоминания очень отрывочны и неполны. <...> Но еще важней этой количественной скудности воспоминаний их слабая качественная пригодность. <...> Подобно тому, как далеко отстоящие предметы кажутся нам во многом иными, чем при близком их восприятии, — и психическая “удаленность” значительно меняет то, что мы воспринимаем внутренним взором, т.е. наши воспоминания.

¹ Мид М. Культура и мир детства. М., 1988. С. 181—182.

Из этого ясно, что те остатки самонаблюдения, которые в виде воспоминаний сохраняются в душе от нашего детства, не могут служить нам в качестве основного материала при построении психологии детства. Тем существеннее значение воспоминаний детства в другом отношении: они имеют очень глубокое влияние на наше понимание детства, развивая в нас непосредственное, интуитивное вживание в душевный мир ребенка. Не сообщая нам точного материала, будучи неполными и отрывочными, наши воспоминания из времени детства сохраняют в нас способность конгениальной отзывчивости на то, что переживают наблюдаемые нами дети. Благодаря именно им и развиваемому ими интуитивному пониманию детской души внешнее наблюдение и получает свою научную ценность в психологии детства.<...>

Таким образом, основным методом психологии детства является внешнее наблюдение детей. Следить за развитием ребенка с первых дней его жизни, отмечать появление новых сторон в его реакциях, в его понимании окружающих, в его самостоятельных движениях — следить за развитием каждой психической функции и за их взаимоотношением — вот задача внешнего наблюдения. Эта задача еще так мало, так слабо разрешена! Дело в том, что систематические наблюдения возможны только за своими собственными детьми, когда наблюдатель естественно всегда близок к детям, знает их с первых дней жизни. Но именно это обстоятельство и ослабляет ценность наблюдений, так как они ограничены небольшим материалом. Индивидуальные особенности ребенка нередко принимаются за типичные, случайные явления возводятся в закон, — а тот естественный корректив, который мог бы быть дан сравнением данного ребенка с другим, отсутствует. Не следует забывать, что наше внимание к новым явлениям всегда регулируется нашим пониманием прежнего нашего опыта, — т.е. говоря психологическим языком, регулируется нашими апперцепциями.

<...> Среди вспомогательных приемов наблюдения надо отметить изучение мимики детей. Физиогномический метод, как один из вариантов наблюдения, имеет большое значение в психологии детства, — и в этом смысле очень жалко, что все дневники, которыми приходится пользоваться, не снабжены в обилии фотографическими снимками тех детей, над которыми производилось наблюдение»¹.

Задание 3

Проанализируйте позицию Фромма по проблеме «психологических экспериментов». Что такое «естественный эксперимент» в его понимании, как он должен быть построен?

¹ Зеньковский В. В. Психология детства. Екатеринбург, 1995. С. 19—23.