

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ

ФАКУЛЬТЕТ

# ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ



КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

**Т. А Умнова  
О. О. Петрова**

**Конспект лекций по  
возрастной психологии**

*Текст предоставлен правообладателем*

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=181224](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=181224)*

*Возрастная психология: конспект лекций: Феникс; Москва; 2005*

*ISBN 5-222-07160-X*

**Аннотация**

Учебное пособие предназначено для студентов вузов педагогических специальностей. Конспект лекций имеет четкую и сжатую структуру изложения, и поможет подготовиться будущему педагогу к экзамену или зачету в максимально короткие сроки.

# Содержание

Лекция	5
Понятие возраста и возрастных особенностей	5
Значение обучения и воспитания	8
Социальное и биологическое в развитии личности	12
Деятельностный подход к формированию личности	17
Дошкольное детство как период первоначального фактического складывания личности	21
Два возрастных периода в развитии ребенка	21
Процесс фактического складывания психологических механизмов личности в дошкольном возрасте	22
Экспериментальные исследования поведения детей дошкольного возраста	26
Формирование психики в дошкольном возрасте	32
Развитие памяти у детей–дошкольников	39
Периодизация психического развития ребенка.	43
Развитие основных видов деятельности в	43

детском возрасте	
Содержательно–предметные	52
характеристики ведущих типов	
деятельности	
Кризисы детского возраста	55
Конец ознакомительного фрагмента.	56

# **Ольга Петрова, Т. А. Умнова**

## **Конспект лекций по возрастной психологии**

### **Лекция**

#### **Понятие возраста и возрастных особенностей**

Развитие связано не только с количественными изменениями, увеличением или уменьшением каких-то психических проявлений, свойств и качеств. Соответственно, психическое развитие нельзя сводить к тому, что с возрастом что-то увеличивается (словарный запас, объем внимания, количество запоминаемого материала и т. д.) или уменьшается (детская фантазия, импульсивность, эмоциональность и т. д.). По словам В. А. Крутецкого, развитие связано с тем, что в определенные возрастные периоды в психике появляется качественно новое, так называемые «новообразования». В психическом развитии человек проходит ряд периодов, этапов, каждый из которых отличается определенной специфич-

кой. Каждый возрастной период связан с предыдущим периодом, возникает на его основе и служит основой для наступления следующего периода. Возраст – это не столько биологическая, сколько социальная категория.

В пределах каждого возраста есть значительные индивидуальные различия, которые являются следствием индивидуальных вариантов условий жизни и деятельности, а также природных индивидуальных различий, в частности различий в типологических свойствах нервной системы. Конкретные условия жизни и деятельности очень разнообразны так же, как разнообразны и индивидуальные особенности личности. Возраст не имеет точных и определенных характеристик, под возрастными особенностями понимают наиболее типичные, характерные особенности детей того или иного возраста.

Существует неравномерность психического развития, которая заключается в том, что при любых, в том числе самых благоприятных, условиях обучения и воспитания у ребенка различные психические свойства личности не находятся на одном и том же уровне развития. В отдельные периоды возникают наиболее благоприятные условия для развития разных сторон психики. Некоторые из этих условий имеют временный, преходящий характер. Возрастные периоды, когда условия для развития тех или иных психических свойств и качеств будут наиболее благоприятными, называют сензитивными периодами. «Сензитивный» – наиболее чувстви-

тельный к соответствующим внешним воздействиям, обучению и воспитанию. Например, для развития речи сензитивен период от 1 года до 5 лет, для формирования многих двигательных навыков – младший школьный возраст. Если упустить сензитивный период, то в дальнейшем соответствующие качества развить очень тяжело. Сенситивность зависит от закономерностей органического созревания мозга и от того, что некоторые психические процессы и свойства могут формироваться только на основе уже сформировавшихся других психических процессов и свойств.

# Значение обучения и воспитания

Личность и все ее психологические проявления определяются социальной природой, формируются в детском возрасте под воздействием окружающей социальной среды, обучения и воспитания, под влиянием правильной организации жизни и деятельности ребенка. Немаловажным условием для полноценного психического развития является созревание нервной системы. Как подчеркивает В. А. Крутецкий, созревание нервной системы происходит на протяжении долгого времени. Этот процесс зависит от характера деятельности, которая осуществляется ребенком. При обучении и воспитании необходимо учитывать врожденные природные анатомо–физиологические особенности ребенка, в частности особенности его нервной системы, от которых будут зависеть различные пути воспитания тех или иных качеств.

*По словам И. П. Павлова, обучение и воспитание – это образование новых, сложных условных связей и их систем. Ведущими в развитии ребенка являются не врожденные особенности его нервной системы, а новые нервные образования, которые возникают в результате его жизнедеятельности в определенных общественных условиях.*

Проблемы формирования и развития личности ребенка в дошкольном и младшем школьном возрастах рассматрива-



ются в большом количестве психолого–педагогических исследований. Но, как констатирует С. В. Маланов в своей книге «Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста. Теоретические и методические материалы», несмотря на то что в психологии выделено и описано большое количество законов и закономерностей, которые лежат в основе формирования и развития личности, трудно найти достаточно разработанную психологическую систему, теорию, которая упорядочивала бы такие законы и позволяла эффективно ориентироваться как в их содержании, так и в сфере их приложения.

Фундаментальный закон психического развития человека был сформулирован еще Л. С. Выготским и известен в психологии как механизм интериоризации. В контексте формирования и развития личности ребенка он может быть выражен следующим образом: личностные особенности формируются в ребенке извне – внутрь – от наблюдения образцов поведения к попыткам их заимствовать и воспроизвести в совместной деятельности и общении к последующему систематическому и привычному использованию их по отношению к другим людям и далее к их преобразованию во внутренние индивидуальные личностные особенности.

На основе таких заключений С. В. Маланов приходит к выводу, что неверной является широко распространенная точка зрения: если не мешать ребенку в его развитии, то таким образом будут обеспечены условия для спонтанно-

го вырастания его личности. Личностные качества, как и другие высшие психические функции, первоначально находятся во внешних формах и способах взаимодействия между людьми. И внутренняя личностная, собственно человеческая индивидуальность есть результат присвоения определенных форм межличностных взаимодействий и общественных отношений. Такие внешние, разделенные между людьми взаимодействия и отношения могут быть как достойными, так и недостойными с точки зрения общечеловеческих ценностей, определенной культуры или социальной общности.

Все это позволяет сделать вывод о том, что основным фактором воспитания ребенка выступает насыщенность социальной среды, в которой живет ребенок, образцами достойного поведения. При этом наиболее выраженный воспитательный эффект будет оказывать совместное совершение поступков со значимыми, близкими и любимыми для ребенка взрослыми. Подтверждением этому могут служить все наиболее известные воспитательные педагогические системы.

По словам С. В. Маланова, в основе воспитания личностных качеств ребенка лежат механизмы заимствования и присвоения образцов поведения и способов организации межличностных отношений и взаимодействий, которые демонстрируют значимые для ребенка люди. Такие образцы задаются в:

# межличностных взаимодействиях, в средствах и способах воздействия на других людей, в том числе на самого ре-

бенка;

# используемых средствах и способах взаимной регламентации поведения и общения;

# выражении эмоционально–ценностных отношений к различным событиям и явлениям;

# приемах самоконтроля, саморегуляции и самоорганизации: образцы поведения в ситуациях выбора и принятии на себя ответственности;

# ситуациях преодоления различных трудностей;

# ситуациях последовательного выполнения сложных или монотонных действий;

# ситуациях пристрастного эмоционального реагирования на поступки других людей и их эмоциональной оценки и т. д. (По материалам В. А. Крутецкого и С. В. Маланова.)

# **Социальное и биологическое в развитии личности**

рассмотрение особенностей и характера становления личности предполагает необходимость формирования четкой позиции в оценке социального и биологического в развитии человека. Самые разные научные направления признают общественный характер личности, значение исторических условий в ее изменениях. Известный психолог Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что в понимании сущности человека, особенностей взаимодействия социального и биологического в его природе имеются непримиримые противоречия. Сторонники биологизаторских взглядов отводят ведущую роль в развитии личности человека его природно-биологическому началу, полагая, что основные свойства личности как бы заложены в самой природе человека. По мнению таких ученых, основные психические личностные свойства человека генетически запрограммированы и генетически предопределено интеллектуальное развитие человека. Сторонниками такого мнения являются зарубежные ученые Э. Торндайк, К. Бюлер, А. Дженсен.

Противники биологизаторского подхода полагают ведущим другой, социальный фактор. Д. И. Фельдштейн указывает, что авторы социологизаторских концепций полагают: в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его

действие – это только продукт внешней стимуляции. Сторонники социологизаторского подхода считают, что внутренний мир человека создан только взаимоотношениями с другими людьми, а отправным пунктом развития является не индивид, а процесс социального взаимодействия, в ходе которого формируются индивидуальные качества.

Стремление отождествить социальное с индивидуально приобретенным в процессе воспитания приводит к трактовке самого социального как совокупности человеческих, в конечном счете психических, образований. На это указывал Л. С. Выготский, отмечая, что некоторые психологи раскрывают социальное как простую разновидность биологического, действуя по простой схеме: личность ребенка социальна, но сама социальность заключается не в чем ином, как в биологическом взаимодействии организмов.

Новые данные психологии и нейропсихологии теоретически и экспериментально показывают, что, во-первых, человеческая психика не есть результат или прямое продолжение естественного развития элементарных форм поведения и психической жизни животных; во-вторых, психические функции человека формируются прижизненно путем усвоения им социального опыта, а сам процесс усвоения – это специфическая форма психического развития, свойственная лишь человеку. Это относится не только к высшим психическим функциям, например произвольное внимание, логическая память, отвлеченное мышление. Известный психо-

лог Л. Цветкова утверждает: «Установлено, что даже такие простые и, казалось бы, врожденные функции, как тональный (звуковысотный) слух, в действительности имеют социальную природу».

Лурия А. Р. обращает внимание на то, что сами функциональные системы мозга, будучи материальным субстратом психических функций, «не появляются в готовом виде к рождению ребенка... и не созревают самостоятельно, но формируются в процессе общения и предметной деятельности ребенка».

Основываясь на таких мнениях, Д. И. Фельдштейн делает вывод, что нет и не может быть каких-то природных программ социального поведения человека, потому что сама социальная жизнь не представляет собой постоянную систему факторов, она изменяется подчас значительно быстрее, чем одно поколение людей сменяется другим. У каждого человеческого индивида есть телесная организация, благодаря которой он связан с остальной природой и предшествовавшим ему развитием органической жизни. Но, как обращает внимание Э. В. Ильенков, анатомо-физиологически человек даже не предназначен к прямохождению, этому его приходится учить.

Общество превращает природные функции в социальные и ставит их на службу общественному развитию. Социальное движение воплощается в социальном развитии индивида, становлении его как личности. Научный подход к харак-

теристике содержания социального в развитии человека подразумевает целостную систему его профессионально-трудовых, национальных, семейно-бытовых и других признаков, формирующихся в процессе взаимоотношений человека с другими людьми, группами людей. В понятие социального включаются условия жизнедеятельности человека в обществе, особенности общественных отношений, характер производства и социальных институтов, специфика системы воспитания, распространения информации и т. д.

Влияние биологических предпосылок в процессе личностного развития растущего человека, по словам Л. И. Божовича, «становится все более и более косвенным, а результаты его все более вариативными», так как «на каждом новом уровне развития появляются дополнительные социальные и психические факторы, которые, вступая во взаимоотношения с тем или иным природным задатком, все более и более опосредствуют его влияния. Некоторые генетики утверждают, что количество вариаций, которые может дать одна и та же биологическая предпосылка на каждом новом уровне опосредования, растет в геометрической прогрессии.

Каждый человек обладает своеобразными индивидуальными особенностями организма, в том числе нервной системы. Но эти особенности, свойства организма, наследственно, генетически детерминированные, составляют не фактор, а лишь, по выражению А. Я. Гальперина, неременное физиологическое основание, условие, но не причину развития

человека как члена общества. Данные современной психологии, в частности исследования типологических особенностей нервной системы человека, проведенные учеными В. М. Небылицыным, В. С. Мерлиным, их последователями и учениками, показывают, что требуемые качества личности могут быть сформированы у каждого здорового человека в процессе организации его жизнедеятельности при любых природных особенностях нервной системы.

На основе многочисленных исследований Д. И. Фельдштейн приходит к выводу, что действенная выработка «программы» поведения человека происходит только в определенной общественной среде, только путем деятельного воспроизведения ее опыта. Каждое новое поколение людей совершенствуется в своих психических способностях лишь на основе такого специфического присвоения результатов деятельности предшествующих поколений, как собственная деятельность, в которой и происходит образование психологических функций и психических процессов – от чувствительности до воли, сознания, личности. (По материалам Д. И. Фельдштейна.)



# Деятельностный подход к формированию личности

В понимании А. Н. Леонтьева, деятельность не есть отправление какого-то сугубо внутреннего (психического или физиологического) механизма, а процесс, организуемый предметами внешней среды. Эти предметы не представляют собой источника сугубо внешних физических или культурных воздействий на организм. Как указывает Д. И. Фельдштейн, предметом выступает только тот аспект определенного фактора внешнего мира, который может быть включен в структуру деятельности на определенном этапе.

Предметная деятельность не представляет собой ни проявления изначально внутренних генетических свойств организма, ни эффекта внешних воздействий среды. В ходе деятельности, включающей в себя полюс субъекта и полюс объекта, происходят процессы «опредмечивания», субъект воплощает свои замыслы, т. е. в конечном счете свои психологические качества в предмете, и «распредмечивания», т. е. субъект присваивает качества объекта деятельности. Именно деятельность обеспечивает адекватность психического отражения деятельности.

Будучи всегда сопряженной с определенной потребностью объекта, деятельность отличается пластичностью и уподобляемостью, тесно связываясь с «нащупыванием» потреб-

ности своего предмета, что ведет к ее опредмечиванию, формированию конкретного мотива деятельности. Внешнюю предметную и внутреннюю деятельность отличает общность строения и функциональная связь, выражающаяся во взаимопереходах и взаимопревращениях. Поэтому при изучении внешней деятельности психология имеет возможность проникать во внутреннюю деятельность человека, формирующуюся в процессе интериоризации внешней деятельности. Под интериоризацией Л. С. Выготский вслед за французскими учеными понимал прежде всего социализацию, формирование социальных структур когнитивных процессов ребенка в целом.

По словам Д. И. Фельдштейна, своеобразие деятельности состоит в том, что результаты составляющих ее действий при некоторых условиях оказываются более значительными, чем их мотивы. Общий механизм смены видов деятельности можно проиллюстрировать примером из игровой деятельности детей. В игре у ребенка–дошкольника совершенствуются игровые действия, а также ряд психических функций, повышается уровень развития восприятия, памяти, воли и т. д. Например, для проведения некоторых игр детям нужно специально знакомиться со свойствами и особенностями отношений людей, явлений природы и т. п. Первоначально такое знакомство выступает только как конкретная цель действия, мотивированного игровой ситуацией, но постепенно у старших дошкольников значение результатов такой познаватель-

ной активности как бы перерастает в обуславливающие это действие игровые мотивы, и ребенок начинает интересоваться сведениями об окружающем как таковыми, вне ситуации игры. Произошел сдвиг мотива на цель, и тем самым действие «ознакомления» приобрело иной характер. Таким образом, активная позиция деятельности заключается в формировании новых мотивов, их целенаправленной перестройке. Цель, даже самая близкая, выводит человека за пределы непосредственного настоящего, строит проект будущего, т. е. того, что еще только нужно сделать для отсроченного во времени удовлетворения потребности. Это положение относится и к действиям взрослого, и к действиям ребенка, с той только разницей, что ребенок в процессе психического развития постепенно переходит от простых и близких целей к целям более отдаленным и перспективным.

В отличие от мотивов, которые далеко не всегда осознаются, выражаясь косвенно, существуя в виде стремления к цели, переживания, желания, цель деятельности выступает в виде обязательного осознанного компонента и несет особенно активную нагрузку. Каждая развернутая деятельность предполагает достижение ряда конкретных целей, которые выделяются из общей цели. Когда роль такой общей цели выполняет осознанный мотив, он превращается в мотив-цель. В мотивах опредмечиваются те или иные потребности человека. Развитие личности предполагает формирование иерархической мотивационно-потребностной структуры, где до-

минируют высшие духовные потребности. Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что процесс развития деятельности, ее расширения и усложнения наиболее интенсивно протекает у растущего человека, определяя становление его как личности. Причем это не простое движение, осуществляемое в виде перехода от одной суммы частных видов деятельности к другой при их накоплении и взаимопроникновении, а закономерное развитие, процесс которого обеспечивает освоение ребенком как действий (операций), так и мотивов (целей, социальных норм), приводя к овладению миром вещей и одновременно вырабатывая соответствующую позицию в мире людей, представляя условие развития личности, способ реализации социальной формы движения.

# **Дошкольное детство как период первоначального фактического складывания личности**

## **Два возрастных периода в развитии ребенка**

Говоря о развитии ребенка, обычно указывают на два возрастных периода, в которые происходят психологические изменения, решающие для формирования личности: во-первых, период дошкольного детства, во-вторых, период подросткового и начала юношеского возраста. Значение этих периодов в развитии личности отмечают крупнейшие представители отечественной и зарубежной педагогики и психологии.

Каждому из этих периодов, имеющих важнейшее значение в формировании личности ребенка, присущи свои особенности. Дошкольное детство – это период первоначального фактического складывания личности, развития личностных «механизмов» поведения. В дошкольные годы развития ребенка завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство субъекта – единство личности. А. Н. Леонтьев подчер-

кивал, что период дошкольного детства есть период фактического складывания психологических механизмов личности, поэтому он так важен. (По материалам А. Н. Леонтьева.) Подростковый период – это период, для которого характерна начинающаяся активная работа над собой, это период формирования нравственного сознания, идеалов, период развития самосознания личности.

## **Процесс фактического складывания психологических механизмов личности в дошкольном возрасте**

В дошкольном возрасте складываются психологические механизмы личности, завязываются новые связи и отношения. По словам А. Н. Леонтьева, эти формирующиеся новые связи и отношения устанавливаются между отдельными процессами деятельности ребенка, причем эти отношения имеют особую природу. Они иные, чем те связи и отношения, которые характеризуют биологическое единство всякого индивида: они имеют социальную природу, могут образовываться только на основе развития жизни в общественных условиях, т. е. только у человека и лишь на определенном этапе развития, возникают и развиваются под влиянием воспитания.

Жизнь всякого индивидуума представляет собой связную систему процессов. Одни процессы деятельности закономерно сменяются другими, одни становятся преобладаю-

щими (доминирующими), другие – как бы отходят на второй план. В этом проявляется естественная смена потребностей организма, обусловленная его биологической организацией, естественной цикличностью его жизни. Такого рода смена потребностей и цикличность жизненных процессов отчетливо наблюдаются, например, у младенца.

Уже очень рано, еще на первом году жизни поведение ребенка начинает перестраиваться: у него появляется все большее число таких процессов поведения, которые обязаны своим возникновением тому, что его жизнь протекает в общественных условиях существования и под воспитательным влиянием окружающих людей. Ребенок усваивает человеческие, общественно выработанные способы действия с предметами, усваивает формы человеческого общения, начинает овладевать языком. У него формируются и новые специфически человеческие потребности, которые создаются всем образом его жизни с первых же дней существования. Он все более научается отвечать на требования взрослого: следовать его указанию, подчиняться запрещению, понимать похвалу, поощрение.

К 2—3,5 годам ребенок проделывает в этом направлении огромный путь. Он не только свободно передвигается и правильно обращается со знакомыми и доступными ему предметами, он говорит и сознательно руководствуется тем, что видит и слышит от взрослых, проявляет и известную инициативу, самостоятельность, словом, его поведение характе-

ризуется уже почти всеми психологическими чертами, которые присущи ребенку и на более поздних ступенях развития. Леонтьев А. Н. указывает, что существует одна важная особенность, которая качественно отличает поведение ребенка в возрасте до трех лет от поведения детей более старшего возраста. Особенность эта много раз описывалась в научной литературе по детской психологии и хорошо известна. Она проявляется в том, что ребенок преддошкольного возраста находится как бы во власти внешних впечатлений, поэтому его очень легко привлечь к чему-нибудь, но также легко и отвлечь. Он очень эмоционально реагирует на происходящее, но его эмоции неустойчивы. Если, например, ребенок заплакал от огорчения, то его очень просто утешить: для этого достаточно, например, взамен игрушки, которой он лишился, дать ему другую или вообще чем-нибудь занять его. Недаром говорят, что дети в этом возрасте «легко утешаются». В самом деле, как часто приходится видеть, что не прошло и 2—3 мин после какой-нибудь перенесенной малышом неудачи, а он уже улыбается, с увлечением следит за тем, что показывают или рассказывают ему, только изредка у него как бы прорываются всхлипывания. Это замечательное явление: во внешних движениях, в порядке, так сказать, внешнего последствия эмоциональная реакция еще сохранялась, внутренне же, психологически, эмоция уже исчезла. Что кроется за этой особенностью детей преддошкольного возраста? Чем объясняется эта своеобразная внутренняя неустойчи-



вость их поведения в целом? Как указывает А. Н. Леонтьев, психологический анализ такого рода фактов позволяет обнаружить некоторую общую причину, которая их объясняет. Дело в том, что само строение деятельности в этом возрасте обладает одной важной особенностью. Она состоит в следующем: хотя деятельность ребенка побуждается мотивами, отвечающими уже относительно очень развитым потребностям, и уже включает в себя сложные и многообразные сознательные целенаправленные процессы – сознательные действия, однако мотивы их еще внутренне не подчинены друг другу. Иначе говоря, между мотивами, побуждающими ребенка, не установились еще такие соотношения, при которых одни являются для него главными, более важными, другие – менее важными, второстепенными, а это значит, что не установились еще соответствующие соотношения между более важным и менее важным смыслом для ребенка различных явлений и видов его собственной деятельности. Эти соотношения могут устанавливаться, но лишь извне, в ходе фактического развертывания его поведения и в результате прямого воспитательного воздействия взрослого. На этом этапе развития существуют внутренние связи, управляющие соотношением мотивов, но они еще остаются первичными, органическими по своей природе. Это связи естественных потребностей. Например, сильно проголодавшийся ребенок не на все, разумеется, будет реагировать с одинаковой готовностью, а ребенка, испытывающего потребность в сне, ни-

что по-настоящему не занимает, он капризничает. Поведение детей еще не образует сколько-нибудь развитой системы, определяемой такими соотношениями мотивов, которые являются уже соотношениями высшего типа, хотя сами по себе мотивы, побуждающие их деятельность, и являются по своей природе очень сложными, высоко развитыми. Поэтому ребенок 2—3 лет сознательно не может пожертвовать чем-нибудь привлекательным для него ради другого, еще более значимого; зато даже и сильное огорчение можно развеять у него каким-нибудь пустяком.

Только в дошкольном возрасте можно впервые обнаружить эти, более высокие по своему типу, соотношения мотивов, устанавливающиеся на основе выделения более важных мотивов, подчиняющих себе другие.

## **Экспериментальные исследования поведения детей дошкольного возраста**

Экспериментальные исследования показывают такие соотношения. Ребенку, который не справился с предложенным ему заданием и был этим очень огорчен, было сказано, что он все-таки молодец, причем он, как и другие дети, получил маленький подарок – конфету. Он, однако, взял конфету без всякого удовольствия и решительно отказался ее съесть, а его огорчение отнюдь не уменьшилось; из-за неудачи сама полученная им конфета стала для него «горькой конфетой».

К. М. Гуревич специально изучал, когда и в какой последовательности возникает у детей соподчинение мотивов. Для этого он воспользовался следующей методикой. В обычных условиях общения с ребенком создавалась, например, такая ситуация: когда ребенку надоедало раскладывание мозаики, которым он занимался, ему предлагали очень интересную механическую игрушку, но тут же говорили, что ему будет разрешено играть ею, только после того как он аккуратно разложит шарики мозаики в коробочки, сортируя их по цвету так, как они лежали прежде (при этом шариков было очень много). Таким образом, ребенок должен был довольно длительно выполнять действие, которое ему не хотелось выполнять, ради привлекательной перспективы поиграть новой игрушкой. В других опытах ребенок вовлекался в такую игру, которая требовала кропотливой подготовки к главному, самому увлекательному моменту (т. е. игра эта была построена по такому принципу, как, например, катание с гор на санках: очень приятно скатиться вниз, но для этого нужно предварительно долго подниматься с санками на гору).

Эти и подобные им опыты не только показали, что сознательное и самостоятельное подчинение одного действия другому впервые формируется лишь в дошкольном возрасте, но позволили наметить и тот путь, по которому идет развитие этого процесса. Во-первых, оказалось, что в ходе развития у ребенка раньше появляется возможность самостоятельно выполнять само по себе непривлекательное (отрицательно

мотивированное) действие в таких условиях, когда то, ради чего оно выполняется (то, что составляет его положительный мотив), не воспринимается ребенком непосредственно, а представляется им лишь мысленно. Например, в том случае, когда обещанная игрушка остается перед глазами ребенка, довести до конца разборку шарика в мозаики ему гораздо труднее, чем тогда, когда игрушка не находится прямо в поле его восприятия.

В первом случае маленький ребенок еще не в состоянии заставить себя заниматься неинтересным раскладыванием шариков даже ради возможности поиграть с непосредственно привлекающей его игрушкой. Дело идет гораздо лучше, если игрушку убрать из внешнего «поля» деятельности ребенка, причем в этом случае ребенок не просто отвлекается от нее, а действует именно ради нее: окончив разборку шариков, ребенок немедленно же напоминает взрослому, что теперь ему полагается получить обещанную игрушку.

По словам А. Н. Леонтьева, этот факт показывает, что, во-первых, возможность сознательного подчинения своего действия более отдаленному мотиву действительно является продуктом более высокой ступени развития и первоначально нуждается в наличии возможности мысленной «идеальной» мотивации поведения ребенка, а лишь затем распространяется также и на соотношения, выступающие в виде наглядных соотношений поля деятельности ребенка. Тогда поведение ребенка превращается из «полевого», каким оно явля-

ется в преддошкольном возрасте, в поведение «волевое».

Во-вторых, опыты показали, что выполнение одного действия ради другого раньше всего возникает у ребенка в процессе общения, под влиянием воспитания, когда соотношение мотивов создается требованием взрослого, и лишь затем в условиях, когда того требуют сами по себе объективные предметные обстоятельства его деятельности. Так, например, дети раньше справляются с раскладыванием мозаики ради того, чтобы получить игрушку, когда этого требует от них взрослый. Самостоятельно же заниматься, например, налаживанием в игре настольных мишеней ради очень интересного последующего сбивания их волчком маленькому ребенку очень трудно, хотя необходимость этого для него совершенно очевидна. Следовательно, соподчинение мотивов формируется сначала в общении с воспитателем, т. е. в непосредственно социальной ситуации, и только несколько позже становится возможным также и тогда, когда ребенок самостоятельно действует в условиях, которые объективно сами по себе требуют этого. Как утверждает А. Н. Леонтьев, приблизительно с трехлетнего возраста у детей начинают формироваться более сложная внутренняя организация поведения, более сложное строение их деятельности в целом. Оно характеризуется тем, что деятельность ребенка все более побуждается и направляется уже не отдельными мотивами, которые сменяются, подкрепляют друг друга или вступают в конфликт между собой, но известным соподчинением мотивов.

вов отдельных действий. Теперь ребенок может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не привлекательна для него, ради чего-нибудь другого или, наоборот, отказаться от чего-нибудь непосредственно приятного, для того чтобы достичь более важного или избежать нежелательного. В результате его отдельные действия могут приобретать для него более сложный, как бы отраженный смысл в зависимости от того, в подчинение к какому мотиву они вступают. Например, раскладывание мозаики по коробочкам, когда оно начинает сознательно делаться ребенком, для того чтобы затем поиграть заводными паровозиками, приобретает для него и новый сознательный смысл – смысл того, чему оно теперь подчинено. Так, в указанном примере смысл раскладывания мозаики для ребенка состоит в том, чтобы получить возможность пускать обещанные ему паровозики. Все это, однако, только признаки, только симптомы проявления тех первых узелков, которые связывают между собой отдельные процессы поведения ребенка уже на новой основе – на основе более сложных человеческих отношений, в которые он вступает. Действенное проникновение ребенка-дошкольника в эти отношения происходит в различных формах: и в форме практического овладения в процессе воспитания правилами поведения, как это описано, например, В. Л. Горбачевой, и в особенно яркой форме – в процессе творческой игры, когда ребенок, принимая на себя ту или иную игровую роль, принимает на себя и те или иные внутренние

отношения (поведение, которое заключено в данной роли в других видах деятельности ребенка).

С точки зрения проблемы становления личности очень важно обратить внимание на отдельные целенаправленные процессы. Так, одни вступают в подчиненное отношение к другим, и начинает сплетаться тот общий узор, на фоне которого затем постепенно выделяются главные смысловые линии деятельности человека, характеризующие его личность.

Говоря о личности человека, всегда фактически подразумевают прежде всего ту или иную направленность человека, создаваемую наличием ведущих жизненных мотивов, подчиняющих себе другие мотивы, которые как бы светят отраженным светом этих главных ведущих мотивов. В противном случае, т. е. тогда, когда такой соподчиненности мотивов нет, когда отдельные побуждения вступают в простое взаимодействие друг с другом, можно говорить о картине распада личности, картине возвращения к чисто «полево-му», чисто реактивному поведению. Вот почему так важен тот период в развитии ребенка, когда происходит формирование этих первых соподчинений в его деятельности, когда вырабатываются сами «механизмы» этих соподчинений. Этот период и падает на начало дошкольного детства. Если около трех лет появляются лишь первые его признаки, то к шести–семи годам они уже достигают своего полного развития.

# **Формирование психики в дошкольном возрасте**

Формирование психики в дошкольном возрасте является весьма сложным и многообразным процессом. Поэтому было бы неправильным думать, что только изменение общего строения деятельности, происходящее вследствие возникающих связей мотивов нового высшего типа, исчерпывает содержание этого процесса. По словам А. Н. Леонтьева, это изменение характеризует его лишь с одной стороны и к тому же лишь в самой общей форме.

Тем не менее выделение этого изменения в общем строении деятельности ребенка является решающим. Оно позволяет понять и установить взаимосвязи между теми конкретно—психологическими изменениями, которые наблюдаются в дошкольном возрасте, и подойти к этим изменениям как к единому процессу психологического развития личности ребенка. Именно так и следует подходить к вопросу, потому что реальным субъектом развития, конечно, является ребенок, а не его отдельные психические процессы сами по себе. Развитие возможности управлять своим поведением составляет один из существенных моментов, образующих психологическую готовность ребенка к обучению в школе. Обучение в школе требует от ребенка, чтобы он не только владел определенным кругом представлений и знаний и имел



известный уровень развития физических сил, но и предъявляет определенные требования к развитию его психики, к особенностям его памяти, к восприятию и ко многим другим процессам. Например, уже с первых дней школьного обучения ребенок должен следить за своим внешним поведением – правильно строиться в линейку и сидеть за партой, подчиняться определенным правилам поведения во время перемен. Все это предполагает умение сдерживать свои импульсивные двигательные реакции, умение контролировать свое поведение, управлять своими движениями.

Ребенку в 6—7 лет далеко не всегда легко выполнить эти требования. Эти умения воспитываются, а отнюдь не формируются сами по себе. Необходимо правильно воспитать их у ребенка—дошкольника, чтобы и с этой стороны подготовить его к школе.

На первый взгляд может показаться, что эта задача не заслуживает внимания психолога, что она не ставит никаких существенных психологических вопросов. Это, однако, не так. Речь идет здесь, конечно, не о привитии чисто механических навыков, не о простой дрессировке. Это подчеркивал еще К. Д. Ушинский. Говоря об умении управлять своим двигательным поведением, мы имеем в виду относительно сложный процесс. «Управляемое» поведение – это не просто закрепленное в навыке, а сознательно контролируемое поведение, причем этот контроль не должен требовать специально направленного на него внимания. Ученик должен на уро-

ке вести себя надлежащим образом – правильно сидеть за партой, не вертеться, не перебирать руками лежащие перед ним предметы, не болтать ногами – словом, ни на одну минуту не «забываться», как бы ни было поглощено его внимание тем, что рассказывает в классе учитель.

Экспериментальные исследования, специально посвященные изучению произвольности двигательного поведения ребенка, показали, что формирование произвольности, начинаясь в младшем дошкольном возрасте, проходит ряд качественно своеобразных стадий. При этом развитие произвольности двигательного поведения представляет собой одну из тех специальных форм, в которых находит свое выражение изменение общего строения деятельности ребенка, о котором мы говорили выше.

Методика этого исследования заключалась в том, что дети ставились перед задачей произвольно удержать определенную позу (позу «часового»). С этой задачей дети в возрасте от 3 до 7 лет встречались в очень различных условиях, что и позволило вскрыть не только фактический ход развития умения управлять своим поведением, но также и некоторые важные психологические предпосылки этого процесса.

Оказалось, что если задача произвольного сохранения позы ставится перед ребенком в форме прямого задания, то самые маленькие дошкольники практически не справляются с ней, даже когда они принимают ее с охотой. Эта задача имеет для них определенный мотив, заключающийся в их

отношении к требованиям взрослого, который делает ее для них вполне осмысленной. Значит, причина того, что они не справляются с этой задачей и уже через несколько секунд произвольно нарушают позу, объясняется не тем, что они внутренне не принимают ее. Как показывает более подробный анализ, они не в состоянии длительно контролировать свои движения, контролировать их не со стороны внешнего результата, который нужно достичь, а со стороны самого двигательного процесса, со стороны того, как он протекает.

Другое дело – более старшие дети. Уже дети среднего дошкольного возраста легко подчиняют свою активность этой своеобразной задаче. Для них, однако, сохранение позы является действительно особой задачей, требующей специальной внутренней активности, и она поглощает их целиком. Достаточно поэтому ввести какие-нибудь отвлекающие моменты, чтобы задача сохранить неподвижность оказалась невыполненной и требуемая поза нарушенной. А. Н. Леонтьев утверждает, что процесс управления своей позой у детей старшего дошкольного возраста протекает иначе. Они оказываются в состоянии управлять своей позой также и при условии отвлечения своего внимания на что-нибудь другое: их двигательное поведение может становиться подлинно подконтрольным, они могут по-настоящему свободно «владеть собой».

От каких же основных психологических моментов зависит развитие процесса произвольного управления своим по-

ведением?

На этот вопрос был получен ответ благодаря исследованию, которые были построены таким образом, что задача произвольного сохранения той же самой позы «часового» вытекала из игровой роли, которую принимал на себя ребенок. В этих условиях даже дети 4 лет, которым в условиях первой серии задача произвольного сохранения позы длительное время была недоступна, отлично с ней справлялись. Это объясняется тем, что в условиях игры отношение между целью – сохранить позу – и тем мотивом, которому она подчинена, является психологически более простым для ребенка. В самой задаче вести себя «как часовой» для ребенка уже содержится и задача стоять «хорошо» – не допускать резких, нарушающих принятую позу движений и т. д. Одно прямо вытекает здесь из другого. Напротив, задача сохранить позу и мотив выполнить как можно лучше взрослого находятся между собой психологически в гораздо более сложных отношениях. Это объяснение было тщательно проверено путем сопоставления экспериментальных данных, полученных в других специально проведенных для этого исследованиях. А. Н. Леонтьев указывает, что непосредственность отношения, связывающего между собой мотив, побуждающий ребенка выполнять задачу и выделяющуюся в ней новую для него цель – следить за собой, играет решающую роль только на этапе первоначального формирования произвольности двигательного поведения. Для старших же детей, у кото-

рых механизм произвольности уже сформировался, указанное обстоятельство не имеет решающего значения. Управление своим поведением становится у них свободным не только в том отношении, что оно не занимает всего их внимания, но также и в том, что оно не ограничено рамками определенных предметно—смысловых связей.

Изучение развития произвольности двигательного поведения в дошкольном возрасте позволяет обнаружить внутренние связи этого процесса с общим ходом развития ребенка в двойном направлении.

Прежде всего оно связано с формированием высших механизмов самого движения. Специальные исследования А. В. Запорожца и его сторонников, специально посвященные изучению двигательной сферы, позволяют прийти к выводу, что общая перестройка ее, наблюдаемая в дошкольном возрасте, представляет собой не результат независимо происходящего вызревания соответствующих нервных механизмов, но осуществляется в связи с тем, что ребенок начинает в своем поведении сознательно выделять и ставить перед собой специальные «двигательные цели». Иначе говоря, высшие механизмы движения формируются у него именно в связи с развитием управляемости своим двигательным поведением.

Уже в указанном выше исследовании З. В. Мануйленко эта связь выступила с полной очевидностью. Например, у более младших детей, которые сознательно направляли свою активность на цель сохранить требуемую позу, самый меха-

низм управления собой еще строился по типу управления внешними предметными действиями: он проходил почти под непрерывным контролем зрения. Этим, кстати сказать, и объясняются огромная «связанность» ребенка и немедленно наступающая потеря контроля за собой, как только что-нибудь извне отвлекало его. Таким образом, вначале сознательное и произвольное управление своей позой опирается еще на механизм сознательного управления движениями, направленными на внешнепредметные цели, который формируется гораздо раньше. На следующем этапе развития управления собой передается уже на другие нервные механизмы. Оно осуществляется под контролем двигательных ощущений. Конечно, этим ощущениям и прежде принадлежала решающая роль в движениях, в их координации, но теперь они начинают обслуживать именно произвольный, сознательный контроль, хотя и в особой форме. Раньше происходит фактическое складывание новых внутренних связей и отношений в деятельности еще на прежней неврологической основе, а затем перестраивается и сама эта основа, а это в свою очередь открывает новые возможности для дальнейшего развития управления своим поведением. Оставаясь под контрольным сознанию и полностью произвольно регулируемым, оно вместе с тем приобретает черты автоматически протекающего процесса: не требует непрерывного усилия и «не занимает собой сознания». Именно таким и становится управление собой у старших дошкольников, и именно такое

управление требуется от ребенка в школе.

Связи другого рода, как показывает исследование, это связи между происходящей перестройкой двигательного поведения и теми изменениями, которые происходят на протяжении дошкольного возраста во внутренних, психических процессах ребенка – изменениями в его памяти, восприятии и других процессах.

## **Развитие памяти у детей–дошкольников**

Исследование З. М. Истоминой, посвященное развитию памяти у детей–дошкольников, показало, что главное внимание процессов памяти, которое происходит в этот период, заключается именно в том, что процессы запоминания, припоминания из произвольных превращаются в намеренные, произвольные. А это значит, что перед ребенком выделяется сознательная цель запомнить, припомнить, и он научается активно достигать этой цели. Совершенно аналогичная перестройка процесса происходит, как показывают данные Н. Л. Агеносовой, и в процессах восприятия, которые также становятся в этом возрасте управляемыми, приобретают черты подлинной произвольности.

Леонтьев А. Н. указывает, что сам по себе факт формирования произвольной памяти в дошкольном возрасте не является неожиданным, но самое важное заключается в том, как протекает этот процесс и чем он внутренне обусловлен.

Истомина З. М., изучая память у детей—дошкольников разного возраста, начиная от самых маленьких и до старших, меняла у них мотивы запоминания. Она показала, что перестройка детской памяти также стоит в связи с развитием общего внутреннего строения деятельности ребенка, о котором мы говорили выше, и что переломный в этом отношении момент также обычно падает на возраст около 4 лет. Она показала, что активное выделение и осознание ребенком цели запомнить, припомнить сознаются раньше на таких условиях, когда смысл этой цели для ребенка прямо вытекает из мотива, побуждающего его деятельность. В условиях данного исследования таковы были условия игры, требующей запоминания поручения и его припоминания, что прямо вытекало из взятой на себя ребенком игровой роли. В других условиях это могут быть, разумеется, условия какой-нибудь другой, содержательной для ребенка деятельности. Большие трудности испытывают дети, когда цель стоит в более отвлеченных отношениях к мотиву, как это имеет место в случае запоминания в условиях лабораторных опытов.

Изменения, происходящие на протяжении дошкольного возраста в весьма различных по своему характеру процессах, внутренне связаны друг с другом и имеют общую природу. Очевидно, что эта общность изменений создается тем, что они связаны с одними и теми же обстоятельствами. Данные, полученные в исследованиях, публикуемых в настоящем сборнике, позволяют уяснить связь изученных измене-



ний с одним центральным фактом.

Этот факт состоит в том, что ребенок в ходе своего развития активно проникает в окружающий его мир человеческих отношений, усваивая – первоначально в очень конкретной и действенной форме – общественные функции людей, общественно выработанные нормы и правила поведения. Эта первоначально обязательная конкретность и действенность формы, в какой происходит овладение ребенком высшими процессами человеческого поведения, непременно требуют, чтобы задачи, которые воспитатель ставит перед ребенком, были содержательны для него, чтобы связь между тем, что он должен сделать, тем, ради чего он действует, и условиями его действия была не формальной, не условной и не слишком сложной, но возможно более непосредственной и близкой. Только при этом условии первоначально и могут завязываться новые высшие внутренние связи и соотношения в деятельности ребенка, отвечающие тем сложным задачам, которые ставят перед человеком общественно–исторические условия его жизни.

Леонтьев А. Н. считает, что на первоначальных этапах овладения ребенком новой для него задачи воспитание не должно идти по линии усиления самого мотива. Этот путь не ведет к успеху. Сила самого мотива и вызванного им у ребенка стремления не является на этих этапах решающим фактором, а действительно решающим является здесь сознательная смысловая связь между побуждением ребенка и тем

действием, которое он должен подчинить данному побуждению, данному мотиву.

Дальнейший процесс развития идет как раз в направлении преодоления такой ограниченности, и это тоже должно учитываться в воспитании. Поэтому, например, если на первых шагах развития произвольно—двигательной сферы ребенка—дошкольника с полным основанием пользуются «предметно—ролевыми», как их иногда называют, задачами («ходить, как мышка», «скакать, как лошадка» и т. д.), то далее следует давать также и задачи на движения гимнастического типа, т. е. двигательные задачи, гораздо более абстрактные. То же самое и в других сферах воспитания. Ведь те более высокие требования, которые предъявит в будущем школа ребенку, поставят перед ним такие задачи и заставят его стремиться к достижению таких целей, которые далеко не всегда прямо и непосредственно вытекают для ребенка из его общего стремления учиться и далеко не всегда прямо связаны в его сознании с побуждающими его учение конкретными мотивами.

# **Периодизация психического развития ребенка.**

## **Развитие основных видов деятельности в детском возрасте**

Известный российский ученый Д. Б. Эльконин в своих исследованиях обращался к фактическим материалам, накопленным в детской психологии. На их основе он смог сделать некоторые выводы.

До самого последнего времени не было ясности относительно предметно-содержательной характеристики деятельности младенцев. В частности, не был ясен вопрос о том, какая деятельность является в этом возрасте ведущей. Одни исследователи (Л. И. Божович и др.) считали первичной потребностью ребенка во внешних раздражителях, а поэтому наиболее важным моментом – развитие у него ориентировочных действий. Другие (Ж. Пиаже и др.) основное внимание обращали на развитие сенсо-моторно-манипулятивной деятельности. Третьи (Г. Л. Розенгард-Пупко и др.) указывали на важнейшее значение общения младенца со взрослыми.

Исследования М. И. Лисиной и ее последователей убе-

дительно показали существование у младенцев особой деятельности общения, носящего непосредственно эмоциональную форму. «Комплекс оживления», возникающий на третьем месяце жизни и ранее рассматривавшийся как простая реакция на взрослого (наиболее яркий и комплексный раздражитель), в действительности является сложным по составу действием, имеющим задачу общения со взрослыми и осуществляемым особыми средствами. Важно отметить, что это действие возникает задолго до того, как ребенок начинает манипулировать с предметами, до формирования акта хватания. После формирования этого акта и манипулятивной деятельности, осуществляемой со взрослыми, действия общения не растворяются в совместной деятельности, не сливаются с практическим взаимодействием со взрослыми, а сохраняют свое особое содержание и средства. Эти и другие исследования показали, что дефицит эмоционального общения (как, вероятно, и его избыток) оказывает решающее влияние на психическое развитие в этот период.

Таким образом, по словам Д. Б. Эльконина, есть основания предполагать, что непосредственно-эмоциональное общение со взрослым представляет собой ведущую деятельность младенца, на фоне и внутри которой формируются ориентировочные и сенсо-моторно-манипулятивные действия.

В этих же исследованиях был установлен переход ребенка на границе раннего детства к собственно предметным дей-

ствиям, т. е. к овладению общественно выработанными способами действий с предметами. Овладение этими действиями невозможно без участия взрослых, которые показывают их детям, выполняют их совместно с ними. Взрослый выступает, хотя как и главный, но все же лишь как элемент ситуации предметного действия. Непосредственное эмоциональное общение с ним отходит здесь на второй план, а на первый выступает деловое практическое сотрудничество. Ребенок занят предметом и действием с ним. Эту связанность ребенка полем непосредственного действия неоднократно отмечал ряд исследователей. Здесь наблюдается своеобразный «предметный фетишизм»; ребенок как бы не замечает взрослого, который «закрыт» предметом и его свойствами.

Многие исследования отечественных и зарубежных авторов показали, что в этот период происходит интенсивное овладение предметно-орудийными операциями. В этот период формируется так называемый «практический интеллект». Детальные исследования генезиса интеллекта у детей, проведенные Ж. Пиаже и его последователями, показывают, что именно в этот период происходит развитие сенсорно-моторного интеллекта, подготавливающего возникновение символической функции.

Исследования Ф. И. Фрадкиной показывают, что в процессе усвоения действия как бы отделяются от предмета, на котором они были первоначально усвоены; происходит перенос этих действий на другие предметы, сходные, но нетождественные.

дественные исходному. На этой основе формируется обобщение действий. Фрадкина Ф. И. показала, что именно на основе отделения действий от предмета и их обобщения становится возможным их сравнение с действиями взрослых, а благодаря этому и проникновение ребенка в задачи и смысл человеческих действий. Отсюда можно сделать вывод, что именно предметно—орудийная деятельность, в ходе которой происходит овладение общественно выработанными способами действий с предметами, является ведущей в раннем детстве.

Этому на первый взгляд противоречит факт интенсивного развития в этот период вербальных форм общения ребенка со взрослыми. Из бессловесного существа, пользующегося для общения со взрослыми эмоционально—мимическими средствами, ребенок превращается в говорящее существо, пользующееся относительно богатым лексическим составом и грамматическими формами. Анализ речевых контактов ребенка показывает, что речь используется им главным образом для налаживания сотрудничества со взрослыми внутри совместной предметной деятельности. Иными словами, она выступает как средство деловых контактов ребенка со взрослыми. Более того, есть основания думать, что сами предметные действия, успешность их выполнения являются для ребенка способом налаживания общения со взрослыми. Само общение опосредуется предметными действиями ребенка. Следовательно, факт интенсивного развития речи как сред-

ства налаживания сотрудничества со взрослыми не противоречит положению о том, что ведущей деятельностью в этот период все же является предметная деятельность, внутри которой происходит усвоение общественно выработанных способов действия с предметами.

После работ Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и других ученых в отечественной психологии твердо установлено, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра в ее наиболее развернутой форме (ролевая игра). Значение игры для психического развития детей дошкольного возраста многосторонне. Главное ее значение состоит в том, что благодаря особым игровым приемам (принятию ребенком на себя роли взрослого человека и его общественно-трудовых функций, обобщенному изобразительному характеру воспроизведения предметных действий и переносу значений с одного предмета на другой и т. д.) ребенок моделирует в ней отношения между людьми. На самом предметном действии, взятом изолированно, «не написано», ради чего оно осуществляется, каков его общественный смысл, его действительный мотив. Только тогда, когда предметное действие включается в систему человеческих отношений, в нем раскрывается его подлинно общественный смысл, его направленность на других людей. Такое «включение» и происходит в игре. Ролевая игра выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельно-

сти. На этой основе у ребенка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое является основным моментом готовности к школьному обучению. В этом заключается основное значение игры для психического развития, в этом заключается ее ведущая функция.

Л. С. Выготский выдвинул положение о ведущем значении обучения для умственного развития детей школьного возраста. Конечно, не всякое обучение оказывает такое влияние на развитие, а только «хорошее». Качество обучения все более и более начинает оцениваться именно по тому воздействию, которое оно оказывает на интеллектуальное развитие ребенка. По вопросу о том, каким образом обучение влияет на умственное развитие, психологами проведено большое количество исследований. Здесь обозначились различные взгляды. Большинство исследователей, как бы они ни представляли себе внутренний механизм влияния, какое бы значение ни приписывали разным сторонам обучения (содержанию, методике, организации), сходятся на признании ведущей роли обучения в умственном развитии детей младшего школьного возраста.

Учебная деятельность детей, т. е. деятельность, в процессе которой происходит усвоение новых знаний и управление которой составляет основную задачу обучения, является ведущей деятельностью в этот период. В процессе ее осуществления ребенком происходит интенсивное формирование его



интеллектуальных и познавательных сил. Ведущее значение учебной деятельности определяется также и тем, что через нее опосредствуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми, вплоть до личностного общения в семье.

Выделение ведущей деятельности подросткового периода развития представляет большие трудности. Они связаны с тем, что для подростка основной деятельностью остается его учение в школе. Успехи и неудачи в школьном учении продолжают оставаться основными критериями оценки подростков со стороны взрослых. С переходом в подростковый возраст в нынешних условиях обучения с внешней стороны также не происходит существенных изменений. Однако именно переход к подростковому периоду выделен в психологии как наиболее критический.

Естественно, что при отсутствии каких-либо перемен в общих условиях жизни и деятельности причину перехода к подростковому возрасту искали в изменениях самого организма, в наступающем в этот период половом созревании. Конечно, половое развитие оказывает влияние на формирование личности в этот период, но это влияние не является первичным. Как и другие изменения, связанные с ростом интеллектуальных и физических сил ребенка, половое созревание оказывает свое влияние опосредствованно, через отношения ребенка к окружающему миру, через сравнение себя со взрослыми и другими подростками, т. е. только внутри

всего комплекса происходящих изменений.

На возникновение в начале этого периода новой сферы жизни указывали ряд исследователей.

Наиболее ясно эту мысль выразил А. Баллон, который писал: «Когда дружба и соперничество больше не основываются на общности или антагонизме выполняемых задач или тех задач, которые предстоит разрешить, когда дружбу и соперничество пытаются объяснить духовной близостью или различием, когда кажется, что они касаются личных сторон и не связаны с сотрудничеством или деловыми конфликтами, значит, уже наступила половая зрелость».

В исследованиях, проведенных под руководством Т. В. Драгуновой и Д. Б. Эльконина, было установлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками. Эта деятельность была названа деятельностью общения. Ее отличие от других форм взаимоотношений, которые имеют место в деловом сотрудничестве товарищей, заключается в том, что основным ее содержанием является другой подросток как человек с определенными личными качествами. Во всех формах коллективной деятельности подростков наблюдается подчинение отношений своеобразному «кодексу товарищества». В личном же общении отношения могут строиться и строятся не только на основе взаимного уважения, но и на основе полного доверия и общности внутренней жизни. Эта сфера общей жизни с

товарищем занимает в подростковом периоде особо важное место. Формирование отношений в группе подростков на основе «кодекса товарищества» и особенно тех личных отношений, в которых этот «кодекс» дан в наиболее выраженной форме, имеет важное значение для формирования личности подростка». «Кодекс товарищества» по своему объективному содержанию воспроизводит наиболее общие нормы взаимоотношений, существующих между взрослыми людьми в данном обществе.

Деятельность общения является здесь своеобразной формой воспроизведения в отношениях между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. В процессе общения происходят углубленная ориентация в нормах этих отношений и их освоение.

Таким образом, есть основания полагать, что ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально–этических норм, которые определяют поступки подростков.

Построенное на основе полного доверия и общности внутренней жизни личное общение является той деятельностью, внутри которой оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее – одним словом, формируются личные смыслы жизни. Тем самым в общении формируется самосознание как «социальное сознание, перенесенное внутрь» (Л. С. Выготский). Благода-

ря этому возникают предпосылки для возникновения новых задач и мотивов дальнейшей собственной деятельности, которая превращается в деятельность, направленную на будущее и приобретающую в связи с этим характер профессионально–учебной. (По материалам Д. Б. Эльконина.)

## **Содержательно–предметные характеристики ведущих типов деятельности**

Все типы деятельности делятся на две большие группы. По словам Д. Б. Эльконина, в первую группу входят деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельность в системе «ребенок – общественный взрослый». Непосредственно эмоциональное общение младенца, ролевая игра и интимно–личное общение подростков существенно различаются по своему конкретному содержанию, по глубине проникновения ребенка в сферу задач и мотивов деятельности взрослых, представляя собой своеобразную лестницу последовательного освоения ребенком этой сферы. Вместе с тем они похожи по своему основному содержанию. При осуществлении именно этой группы деятельности происходит преимущественное развитие у детей мотивационно–потребностной сферы.

Вторую группу составляют деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно–выработанных способов действия предметов и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Это деятельности в системе «ребенок – общественный предмет». Конечно, разные виды этой группы существенно отличаются друг от друга. Манипулятивно–предметная деятельность ребенка раннего возраста и учебная деятельность младшего школьника, а тем более учебно–профессиональная деятельность подростков внешне мало похожи друг на друга. В самом деле, мало общего между овладением предметным действием с ложкой или стаканом и овладением математикой или грамматикой? Но существенно общим в них является то, что все они выступают как элементы человеческой культуры. Они имеют общее происхождение и общее место в жизни общества, представляя собой итог предшествующей истории. На основе усвоения общественно выработанных способов действий с этими предметами происходит более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире и формирование его интеллектуальных сил, становление ребенка как компонента производительных сил общества.

Необходимо подчеркнуть, что когда речь заходит о ведущей деятельности и ее значении для развития ребенка в тот или иной период, то это вовсе не означает, будто одновременно не осуществляется развитие по другим направлениям. Жизнь ребенка многогранна и деятельности многообраз-

ны. В жизни возникают новые виды деятельности, новые отношения ребенка к действительности. Их возникновение и их превращение в ведущие не отменяют ранее существовавших, а лишь меняют их место в общей системе отношений ребенка к действительности, которые становятся все более богатыми.

Таким образом, в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе развитие мотивационно–потребностной сферы, с другой стороны, периоды, в которые происходит преимущественно освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе – формирование интеллектуально–познавательных сил детей, их операционно–технических возможностей. Рассмотрение последовательной смены одних периодов другими позволяет сформулировать гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающуюся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими. Вслед за периодами, в которых происходит преимущественное развитие мотивационно–потребностной сферы, закономерно следуют периоды, в которых идет преимущественное формирование операционно–технических возможностей детей. Вслед за периодами, в которые идет преимущественное формирование операционно–технических возможностей детей, закономерно следуют периоды преимущественного развития мотива-

ционно—потребностной сферы. (По материалам Д. Б. Элькони-  
нина.)

## **Кризисы детского возраста**

В отечественной и зарубежной психологии накоплен значительный материал, дающий основание для выделения двух резких переходов в психическом развитии детей. Как утверждает Д. Б. Эльконин, это, во—первых, переход от раннего детства к дошкольному возрасту, известный в литературе как «кризис трех лет», и, во—вторых, переход от младшего школьного возраста к подростковому, известный в литературе под названием «кризис полового созревания». Сопоставление симптоматики этих двух переходов показывает наличие между ними большого сходства. В обоих переходах имеет место появление тенденции к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми.

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.