



**Оксана Владимировна Ларина
Т. В. Каратьян
А. В. Акрушенко**

**Психология развития и возрастная
психология: конспект лекций**

Издательский текст

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=180369

Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций: Эксмо; Москва; 2008

ISBN 978-5-699-26675-3

Аннотация

Конспект лекций по курсу «Психология развития и возрастная психология» соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования РФ и предназначен для освоения студентами вузов специальной дисциплины.

Содержание

ЛЕКЦИЯ № 1. Психология развития как отрасль психологии	4
ЛЕКЦИЯ № 2. Возрастное развитие человека	7
ЛЕКЦИЯ № 3. Развитие: этапы, теории, законы и закономерности. Пренатальное и перинатальное развитие	11
ЛЕКЦИЯ № 4. Понятие характера	17
ЛЕКЦИЯ № 5. Основные направления психического развития ребенка	21
ЛЕКЦИЯ № 6. Формирование внутреннего плана умственных действий	24
Конец ознакомительного фрагмента.	26

А.В.Акрушенко, О.А.Ларина, Т.В.Каратьян Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций

ЛЕКЦИЯ № 1. Психология развития как отрасль психологии

Психология развития – раздел психологии, который изучает возрастную динамику развития человеческой психики, онтогенез психических процессов и психологических качеств личности. Психологию развития можно назвать «возрастной психологией», хотя данный термин будет не совсем точным. В возрастной психологии развитие изучается только в связи с определенным хронологическим возрастом. Психология развития изучает не только возрастные этапы человеческого онтогенеза, она также рассматривает различные процессы психического развития вообще. Поэтому правильнее будет считать, что возрастная психология – это один из разделов психологии развития. Практически все исследователи считают, что развитие – это изменение во времени. Психология развития отвечает на вопросы что и как именно изменяется; в качестве **предмета** психология развития изучает закономерные изменения человека во времени и связанные с этим явления и особенности человеческой жизни.

В настоящее время в мире существует множество учебников по детской психологии. Наука о психическом развитии ребенка – **детская психология** – зародилась как ветвь сравнительной психологии в конце XIX в. Объективные условия становления детской психологии, которые сложились к концу XIX в., были связаны с интенсивным развитием промышленности, с новым уровнем общественной жизни, что создавало необходимость возникновения современной школы. Учителей интересовал вопрос: как учить и воспитывать детей? Родители и учителя перестали рассматривать физические наказания как эффективный метод воспитания – появились более демократические семьи.

Задача понимания маленького человека стала одной из главных. Желание ребенка понять себя как взрослого человека побудило исследователей относиться к детству более внимательно. Они пришли к выводу, что только через изучение психологии ребенка лежит путь к пониманию того, что собой представляет психология взрослого человека. Точкой отсчета для систематических исследований детской психологии служит книга немецкого ученого-дарвиниста **Вильгельма Прейера** «**Душа ребенка**». В ней он описывает результаты ежедневных наблюдений за развитием собственного сына, обращая внимание на развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка. Несмотря на то, что наблюдения за развитием ребенка велись задолго до появления книги В. Прейера, его бесспорный приоритет определяется обращением к изучению самых ранних лет жизни ребенка и введением в детскую психологию метода объективного наблюдения, разработанного по аналогии с методами естественных наук. Взгляды В. Прейера с современной точки зрения воспринимаются как наивные, ограниченные уровнем развития науки XIX в. Он, например, рассматривал психическое развитие ребенка как частный вариант биологического. Однако В. Прейер первый осуществил переход от интроспективного к объективному исследованию психики ребенка. Поэтому, по единодушному признанию психологов, он считается основателем детской психологии. Как правило, возрастная психология изучает закономерности психического раз-

вития здорового человека и является отраслью психологических знаний. На этом основании выделяют **детскую, подростковую, юношескую психологию, психологию взрослого человека и геронтопсихологию.**

Онтогенез (от греч. *on, ontos* – «сущее, рождение, происхождение») – процесс развития индивидуального организма. В психологии **онтогенез** – формирование основных структур психики индивида в течение его детства; изучение онтогенеза – главная задача детской психологии. С позиций отечественной психологии основное содержание онтогенеза составляют **предметная деятельность и общение ребенка** (прежде всего совместная деятельность – общение с взрослым). В ходе интериоризации ребенок «вращивает», «присваивает» социальные, знаково-символические структуры и средства этой деятельности и общения, на основе чего и формируется его сознание и личность. Общим для отечественных психологов является также понимание формирования психики, сознания, личности в онтогенезе как процессов социальных, осуществляющихся в условиях активного, целенаправленного развития.

Таким образом, в центре изучения и исследования находится **человек** – существо, воплощающее высшую ступень развития жизни, субъект общественно-исторической деятельности. Человек является системой, в которой физическое и психическое, генетически обусловленное и прижизненно сформированное, природное, социальное и духовное образуют нерасторжимое единство.

Человек выступает как организм, наделенный психикой; индивид (что означает его принадлежность к роду *homo sapiens*); индивидуальность (характеризующая отличие одного индивида от другого); субъект (производящий изменения в окружающем мире, в других людях и в нем самом); носитель ролей (половых, профессиональных, конвенциональных и др.); «я-образ» (система представлений, самооценка, уровень притязаний и др.); личность (как системное социальное качество индивида, его персонализация, отраженная субъектность в других людях и в самом себе как в другом).

Человек является предметом изучения ряда наук: антропологии, социологии, этнографии, педагогики, анатомии, физиологии и др. Практически вся психология обращена к проблеме человека как индивида, включенного в социальные связи, его развития в процессах обучения и воспитания, его формирования в деятельности и общении. Объективно существующее многообразие проявлений человека в эволюции природы, истории общества и в его собственной жизни создали его образы, явно или скрыто существующие в культуре на определенных этапах ее развития.

В социологических, психологических и педагогических представлениях существуют следующие **«образы человека»**, оказывающие непосредственное влияние на исследование и практическую работу с людьми:

1) **«ощущающий человек»** – человек как сумма знаний, умений и навыков; человек как «устройство по переработке информации»;

2) **«человек-потребитель»**, т. е. человек нуждающийся, как система инстинктов и потребностей;

3) **«запрограммированный человек»**, т. е. в поведенческих науках человек предстает как система реакций, в социальных – как репертуар социальных ролей;

4) **«деятельностный человек»** – это такой человек, который осуществляет выбор;

5) **человек как выразитель смыслов и ценностей.**

В педагогике исходят из образа «ощущающего человека», и понятие человека сводится к сумме знаний, его действия расцениваются как продукт прошлого опыта, а процесс воспитания подменяется убеждениями, уговорами, т. е. чисто словесными воздействиями.

В результате преобладания подобного подхода в обучении и воспитании происходит процесс «обнищания души при обогащении информацией».

Образ человека как вместилища нужд, инстинктов и влечений утвердился в ряде направлений психологии, прежде всего, под влиянием психоанализа. Многие основоположники направлений (**индивидуальная психология – А. Адлер, неопсихоанализ – Э. Фромм** и др.) исходили в своих концепциях из образа «человека нуждающегося», выводя психологические закономерности из исследования динамики реализации и удовлетворения различных потребностей.

Образ «запрограммированного человека» определяет представления о нем в **социобиологии**, которая изучает развитие человека как развертывание генетических программ в бихевиоризме, рефлексологии и необихевиоризме, социологических и социально-психологических ролевых концепциях человека (поведение рассматривается как разыгрывание усвоенных в ходе социализации ролевых программ и сценариев жизни).

Если трактовка человека в психологии основывается на образе «запрограммированного человека», то воздействие так или иначе сводится к удачному подбору стимулов и подкреплений, на которые должны послушно реагировать живые социальные автоматы.

Образ «человека-деятеля» – основа для построения культурно-исторической психологии, системно-деятельностного подхода к пониманию человека, гуманистического психоанализа и экзистенциальной логотерапии. Здесь он понимается как субъект ответственного выбора, порождаемого жизнью в обществе, стремящийся к достижению целей и отстаивающий своими деяниями тот или иной социальный образ жизни.

От образов человека в культуре и науке зависят как конкретные действия по отношению к нему, так и теоретические схемы анализа его развития. Преобладание образов «ощущающего человека», «нуждающегося человека» и «запрограммированного человека» во многом обусловило реальный факт несовпадения индивида, личности и индивидуальности и обособленное становление биоэнергетической, социогенетической и персоногенетической ориентаций человека.

В их обособлении проявляется метафизическая схема детерминации развития человека под влиянием двух факторов – **среды и наследственности**. В рамках историко-эволюционного подхода разрабатывается принципиально иная схема детерминации развития. В этой схеме свойства человека как индивида рассматриваются как «безличные» предпосылки развития, которые в процессе жизненного пути могут стать продуктом этого развития. Социальная среда также представляет собой источник, а не фактор, непосредственно определяющий поведение человека. Будучи условием осуществления деятельности, социальная среда несет те нормы, ценности, роли, церемонии, орудия, системы знаков, с которыми сталкивается индивид. Основаниями и движущей силой развития человека выступают совместная деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение в мире людей, приобщение его к культуре.

ЛЕКЦИЯ № 2. Возрастное развитие человека

Возрастная психология как научная дисциплина в России начала складываться в середине XX в. Получившая распространение идея воспитания, построенного на знании законов духовного и телесного развития человека, выдвинула на первый план физиологию и психологию. На первоначальном этапе главной задачей было доказательство значимости психологии и педагогики. Необходимо было на основе сведений о духовном и физическом развитии ребенка попытаться ответить на ряд принципиальных вопросов. Попытка их решения нашла наиболее яркое воплощение в трудах *Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Н. Х. Весселя и П. Д. Юркевича, Л. С. Выготского*.

Л. С. Выготский избрал областью своего исследования **психологию сознания**. Он назвал ее «**вершинной психологией**» и противопоставил ее трем другим: **глубинной, поверхностной и объяснительной**. Л. С. Выготский разработал **учение о возрасте как единице детского развития** и показал его структуру и динамику. Он заложил основы детской (возрастной) психологии, в которой реализуется системный подход к изучению детского развития. Учение о психологическом возрасте позволяет избежать биологического и средового редуccionизма при объяснении детского развития.

Традиционно принято разделять начало жизненного цикла на следующие периоды: **внутриутробный период, детство, отрочество, юность**.

Внутриутробный период делят на 3 стадии:

- 1) **предзародышевую стадию** – составляет две недели;
- 2) **зародышевую стадию** – до двух месяцев развития. На этой стадии происходит формирование и развитие различных органов;
- 3) **стадию плода** – длится до появления младенца на свет.

Детство также делится на несколько периодов:

- 1) **младенчество** (от 0 до 12–14 месяцев);
- 2) **ранний возраст** (от 1 до 3 лет);
- 3) **дошкольный возраст** (от 3 до 6–7 лет);
- 4) **младший школьный возраст** (от 6–7 до 10–11 лет).

Детство – период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества. При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в эпоху Средневековья или в наши дни. Этапы детства человека – продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство ребенка и законы его становления вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие. Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества.

Отрочество включает две стадии: **подростковую**, или **пубертатного развития** (длится до 15 лет. У подростка начинает формироваться новое мировоззрение, складывается новое представление об окружающем мире и о себе), и **юношескую**, или **ювенильную** (длится до 22–23 лет).

Юность – период в развитии человека, соответствующий переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Хронологические границы юности определяются в психологии по-разному, наиболее часто исследователи выделяют **раннюю юность**, т. е. старший школьный возраст (от 15 до 18 лет), и **позднюю юность** (от 18 до 23 лет). К концу юношеского периода завершаются процессы физического созревания человека. Психологическое содержание этого этапа связано с развитием самосознания, решением задач

профессионального самоопределения и вступлением во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность. В юношеском возрасте окончательно преодолевается свойственная предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности. В отношениях со сверстниками наряду с сохранением коллективно-групповых форм общения нарастает значение индивидуальных контактов и привязанностей. Юность – напряженный период формирования нравственного сознания, выработки ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности. Ответственные и сложные задачи, стоящие перед индивидом в юношеском возрасте, при неблагоприятных общественных или макросоциальных условиях могут приводить к острым психологическим конфликтам и глубоким переживаниям, к кризисному протеканию юности, а также к разнообразным отклонениям в поведении юношей и девушек от предписанных общественных нормативов.

Аристотель предлагал в качестве **критерия возрастной периодизации** степень развития души. Он предложил классификацию по «**седмицам**» (по 7 лет).

Возрастную периодизацию предлагал также *Ян Амос Коменский* (возрастные периоды по 6 лет):

- 1) от 6 до 12 лет – **период отрочества** – ребенок посещает школу родного языка;
- 2) от 12 до 18 лет – **юность** – подростки обучаются в школе латинского языка;
- 3) от 18 до 24 лет – **период возмужалости** – юноша может поступать в академию.

Классификация **Ж.-Ж. Руссо**:

- 1) от рождения до 2 лет – период физического развития;
- 2) от 2 до 12 лет – имеет место сон разума;
- 3) с 12 до 15 лет – активное умственное развитие;
- 4) с 15 лет и старше – период бурь и страстей.

Критерии периодизации, принятые в психологии:

1) **внутренний критерий.**

Блонский в качестве такого критерия предложил **признак появления и смены зубов**:

- а) беззубое детство;
- б) детство молочных зубов;
- в) появление постоянных зубов;
- г) зубы мудрости;

2) **внешний критерий.**

Комплексные критерии возрастной периодизации:

а) в отечественной психологии приняты следующие критерии:

- социальная ситуация развития;
- ведущий вид деятельности;
- личностные новообразования;
- характер протекания кризиса;

б) периодизация **З. Фрейда**: в основе классификации видел развитие сексуальности.

Он рассматривал несколько возрастных периодов, полагая, что в основе критерия развития лежит сексуальное развитие ребенка:

- оральный. От рождения до раннего детства;
- анальное детство. Возникают проблемы: расточительство, накопительство;
- пассивно-сексуальная стадия (5–6 лет). Дети впервые влюбляются;
- латентный возрастной этап. В этот период дети утрачивают интерес к сексуальной теме;
- активный генитальный. Период активной сексуальности (от 11–12 до 15–16 лет).

в) в периодизации **Э. Эриксона** выделяется 8 фаз развития:

- **младенчество**, первый год жизни. Первая фаза характеризуется доверием или недоверием ребенка к окружающему миру;
- **раннее детство**, 2-3-й годы жизни ребенка. Вторая фаза характеризуется автономией или стыдом и сомнением;
- **дошкольный возраст**, 4-5-й годы жизни ребенка. Третья фаза характеризуется инициативой или чувством вины;
- **школьный возраст**, с 6 до 11–12 лет. Четвертая фаза характеризуется чувством ценности и трудолюбия или малоценности;
- **юношество**, с 13 до 20 лет. Пятая фаза характеризуется личностной индивидуальностью, идентичностью или диффузией идентичности;
- **молодость**, с 20 до 30 лет. Характеризуется близостью, интимностью и солидарностью или изоляцией;
- **зрелость**, с 30 до 40 лет. Характеризуется творческим началом, интегративностью или застоєм;
- **старший взрослый возраст плюс старость**. Характеризуется целостностью личности или раздвоенностью, отчаянием;

г) в отечественной психологии принята периодизация *Д. Б. Эльконина*. Периоды и стадии детского развития он классифицировал следующим образом:

1) **этап раннего детства** состоит из двух стадий. Первая стадия – младенчество, открывается кризисом новорожденности. Именно на кризисе новорожденности развивается мотивационно-потребностная сфера личности. Вторая стадия – ранний возраст. Начало этой стадии – кризис первого года жизни;

2) **этап детства**. Начало данного этапа – кризис 3 лет, который открывает начало дошкольного возраста. Вторая стадия начинается с кризиса 6–7 лет. Этот кризис – начальный этап младшего школьного возраста;

3) **этап отрочества** делится на две стадии. Первая – стадия подросткового возраста. Начало – кризис 11–12 лет. Вторая – стадия ранней юности, начинается кризисом 15 лет.

Д. Б. Эльконин считал, что кризисы 3 и 11 лет – это **кризисы отношений**, после которых формируются новые ориентации в человеческих отношениях. Кризисы 1-го года, 7 и 15 лет – это **кризисы мировоззрения**, меняющие ориентацию в мире вещей.

Проблема периодизации развития человеческой психики – крайне интересная и обширная тема, исследовательские работы ведутся и в настоящее время. Среди современных исследователей большой интерес представляет периодизация *В. И. Слободчикова*, которая была разработана в 80-х гг. XX в.

В. И. Слободчиков изучал, что именно изменяется в процессе развития. Он предложил схему – «**матрицу возраста**», в которой каждая ступень – это относительно завершённый цикл развития, выстроенный в логике процесса развития, горизонтальная последовательность периодов (становления и реализации) и стадий (критических и стабильных):

1) **оживление**. На данном этапе развития родовой возникает кризис: 7-й месяц эмбрионального развития – 3 недели после рождения. Стадия принятия: новорожденность – 0,5–4-й месяц жизни. Кризис новорожденности: 3,5–7-й месяц. Стадия освоения (младенец): 6–12-й месяц;

2) **одушевление**. На данном этапе развития возникает кризис младенчества в 11–18 месяцев. Стадия принятия – раннее детство: 1 год 3 месяца–3 года. Кризис раннего детства: 2,5–3,5 года. Стадия освоения – дошкольное детство: 3–6,5 лет;

3) **персонализация**. На данном этапе развития возникает кризис детства: 5,5–7,5 лет. Стадия принятия – отрочество: 7–11,5 лет. Кризис отрочества: 11–14 лет. Стадия освоения – юность: 13,5–18 лет;

4) **индивидуализация**. На данном этапе развития возникает кризис юности: 17–21 год. Стадия принятия – молодость: 19–28 лет. Кризис молодости: 27 лет—33 года. Стадия освоения – взрослость: 32–42 года;

5) **универсализация**. На данном этапе развития возникает кризис взрослости: 39–45 лет. Стадия принятия – зрелость: 44 года—66 лет. Кризис зрелости: 55–65 лет. Стадия освоения – старость: 62 года.

В данной периодизации последовательность ступеней – это смена режима индивидуальной жизни. Начало новой ступени – это новое рождение в новую форму жизни, кризис рождения – это кризис самоидентичности («так жить нельзя») и поиск новых форм бытия на стадии принятия.

ЛЕКЦИЯ № 3. Развитие: этапы, теории, законы и закономерности. Пренатальное и перинатальное развитие

Жизнь человека начинается с момента оплодотворения. Это подтверждают многочисленные исследования. С момента оплодотворения в организме женщины зародыш живет своей собственной жизнью, реагирует на голоса, на настроение матери, на внешние стимулы. Существует гипотеза, что зародыш начинает реагировать еще раньше, чем будет сформирована центральная нервная система, потому что клетки живого организма могут улавливать изменения в химическом составе крови матери. А такие изменения неизбежно появляются в связи с любыми положительными или отрицательными эмоциями женщины.

Практически сразу после оплодотворения, т. е. через 30 ч зародыш человека становится двухклеточным. Еще через 10 ч зародыш состоит из 4 клеток, через 3 дня – из 12 клеток. Первые клетки (бластомеры) тесно соприкасаются друг с другом, они крупнее, чем обычные соматические клетки человеческого организма. В это время зародыш называется «морулой» (от лат. *morum* – «тутовая ягода»). Такое название возникло, потому что зародыш похож на ягоду.

Нервная система зародыша формируется с 3—4-й недели внутриутробной жизни, развивается на протяжении всего последующего внутриутробного периода. Несмотря на то, что нервная система возникает очень рано, головной мозг будет развиваться на протяжении многих лет после рождения ребенка. Но центральная нервная система начинает функционировать уже в материнском организме. Американский ученый *Т. Верни* утверждает, что личность человека формируется до его появления на свет. Ребенок чувствует мысли, переживания, эмоции матери, именно эти впечатления впоследствии сформируют его характер, поведение, психику. У 28-недельного плода уже есть мимические реакции. Плод выражает свое отношение ко вкусу пищи, которую ест мать. Grimасы недовольства возникают на соленое и горькое, и, наоборот, сладкое вызывает у зародыша выражение удовольствия. Плод реагирует особым выражением лица на плач матери, крик, гнев.

Многочисленные исследования показали, что в развитии плода играет огромное значение деятельность нервной системы. Если у плода по какой-то причине повреждается мозг, длина и масса уменьшаются, то во время родов плод может погибнуть. Движения плода в организме матери определяются деятельностью развивающейся нервной системы. Выражены глотательные и хватательные движения, подвижны конечности. Хватательный эффект впервые проявляется в возрасте 11,5 недель внутриутробной жизни.

Специалисты по проблемам раннего развития мозга, внешней среды и психического здоровья доказали, что ребенок чувствует отрицательные эмоции матери, и они влияют на него самым сильным образом. Основные характеристики мозга зависят не только от наследственности, но и от качества контактов плода с окружающей средой. Если будущий ребенок был не желателен для матери, в период беременности она была озлоблена или раздражена, то плод все это чувствовал. Гормоны, образующиеся в организме женщины, самым негативным образом воздействовали на ребенка.

Акт рождения сопровождается сильным стрессом как для матери, так и для новорожденного. После того как ребенок появился на свет, нервная система глубоко потрясена всем происшедшим. Это дает основание говорить о психологической травме рождения.

Понимание того факта, что ребенок чувствует и сознает еще до рождения, дает возможность осознать беременной женщине, что она может повлиять на личность ребенка, может направить его развитие в том или ином направлении с помощью своих мыслей и чувств. Это

не означает, что любые мимолетные волнения или тревоги могут навредить ребенку и качественно повлиять на его характер, в некоторых случаях это даже может сыграть положительную роль в развитии ребенка. А значит это только то, что мать ребенка имеет возможность качественно улучшать его эмоциональное развитие.

Открытию факта внутриутробного формирования личности способствовал ряд открытий, среди которых открытие существования системы общения между матерью и новорожденным ребенком, названной «**привязанностью**».

Что важно, сделанные открытия по-новому объясняют роль присутствия любящего мужа рядом с беременной женщиной. Для нее общение с ним является постоянным источником эмоциональной поддержки и чувства защищенности, что, в свою очередь, передается ребенку.

Возвращаясь к теме о психологической травме рождения с точки зрения данных открытий, становится очевидным, что для ребенка очень важно родиться в теплой, душевной обстановке, рождающей чувства безопасности и защищенности.

Однако все эти открытия не означают, что ребёнок в утробе матери обладает полностью сформированной эмоциональной и психической базой. Он не может понять тонкости разговора взрослых людей, однако он понимает этот разговор с точки зрения эмоций, улавливая малейшие изменения, не ограничиваясь сильными и ярко выраженными, такими как любовь или ненависть, но также распознавая такие эмоции, как неуверенность или двойственность чувств.

Ребенок в утробе матери является очень способным учеником. Одним из главных источников информации для него являются его чувства. Так, например, если мать ребенка курит – он испытывает негативные эмоции (предположительно это связано с тем что во время курения ему недостает кислорода). И даже если мать будет просто думать о курении, у ребенка будет наблюдаться волнение (учащенное сердцебиение, повышенная активность) – так называемый условный рефлекс на негативное событие.

Другим источником информации для ребенка является речь. Не секрет, что у каждого человека индивидуальный ритм речи. И доказано, что источником рисунка речи человека является речь его матери, звучание которой он копировал. Причем процесс обучения начинается еще в утробе матери, это доказывается тем фактом, что ребенок движется в ритм ее речи. Младенец в возрасте 4–5 месяцев обладает хорошо развитым слухом и может различать не только голоса родителей, но и музыку. Если включить спокойную музыку, то даже достаточно беспокойный ребенок успокоится, в случае с быстрой и громкой музыкой будет наблюдаться резкое изменение поведения плода в сторону повышения его активности.

Доктором *Домиником Пурпура*, профессором медицинского колледжа Альберта Эйнштейна, являющимся главой секции исследования мозга Национальных институтов здоровья, было указано точное время формирования личности ребенка в утробе матери – это период между 28-й и 32-й неделями беременности. Начиная с этого периода, информация поступает в мозг и передается отдельным частям тела. Несколькими неделями позже сигналы мозга ребенка становятся более ярко выражены и могут быть зафиксированы приборами, позволяющими определить, когда ребенок спит, а когда бодрствует.

Рождение ребенка резко вносит в его мироощущения новые эмоции, новые впечатления, зачастую не всегда приятные. И то, как поведет себя ребенок в первые минуты после рождения, в большинстве случаев покажет, каково будет его поведение в дальнейшей жизни. Так, ребенок, родившийся и оказавшийся в руках акушера, может развернуться, а может остаться в позе эмбриона, привычной ему по утробе матери. В первом случае ребенок будет активным и деятельным, а во втором – будет психологически замыкаться и отстраняться. Для ослабления кризисности перехода из пренатального в перинатальный период развития необходимо создать условия при рождении и сразу после него близкие к тем, что были у

ребенка в последние девять месяцев: положить его сразу после рождения на живот матери, после чего в ванну с теплой водой и т. д.

Психология возрастного развития – это отрасль знаний, рассматривающая динамику возрастных изменений. В психологии возрастного развития выделяют 2 типа развития: **преформированный, непреформированный**.

Преформированный тип развития – развитие, при котором заранее заданы и закреплены те стадии, которые организм пройдет в течение некоторого времени, например, эмбриональное развитие.

Непреформированный тип – это такой тип развития, когда процесс задан не изнутри, а извне.

Развитие происходит благодаря влиянию окружающей среды на организм.

Эволюционное изменение психики – это длительное и достаточно медленное развитие, в результате которого происходят устойчивые изменения организма, обогащается словарный запас человека.

Революционные изменения – это быстрые, глубокие преобразования психики и поведения человека. Происходят во время возрастных кризисов, сопутствуют им.

Ситуационные изменения – это быстрые, но недостаточно устойчивые изменения психики и поведения, требующие подкрепления. Бывают организованные и неорганизованные.

Организованные – предполагают разработку оказания обучающего влияния на человека, осуществляются в системе и носят целенаправленный характер.

Неорганизованные ситуационные изменения носят, как правило, случайный характер и не предполагают системной работы по обучению и воспитанию.

В ситуационных изменениях особую роль играют психотравмирующие обстоятельства, накладывающие значительный отпечаток на изменение личности.

Детское развитие – непреформированный тип развития. Это качественно своеобразный процесс, который определен той формой развития общества и непосредственно окружающего ребенка социума, в котором ребенок находится.

Движущие силы психического развития – это факторы, которые определяют поступательное развитие ребенка. Эти факторы являются причинами и содержат в себе побудительные энергетические источники развития.

Условия психического развития – это внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые влияют на процесс развития, направляя его ход и формируя динамику и конечный результат.

Законы психического развития – это общие и частные закономерности, с помощью которых можно описать психическое развитие и опираясь на которые можно управлять ходом психического развития.

Л. С. Выготский отмечал, что разные стороны психической деятельности ребенка развиваются неравномерно. Например, речевое развитие бурно происходит в раннем детском возрасте, а логическое мышление развивается в подростковом возрасте.

Закон метаморфозы детского развития заключается в том, что развитие не сводится к количественным изменениям психики, оно представляет собой цепь качественных изменений.

Закон цикличности заключается в том, что возраст как стадия развития представляет собой определенный цикл, каждый цикл имеет свое содержание и свой темп.

По проблеме развития мнения большинства зарубежных и отечественных психологов расходятся. Многие зарубежные психологи, например, **Ж. Пиаже**, считают, что обучение ориентируется на развитие, т. е. при обучении необходимо исходить из того, что ребенок

осваивает информацию в соответствии с уровнем развития познавательных процессов в данный период времени. Соответственно, нужно давать ребенку то, что он может «взять».

В отечественной психологии взгляд на проблему соотношения обучения и развития принципиально иной. **Л. С. Выготский** говорил о ведущей роли обучения в процессе развития, т. е. он отмечал, что обучение не должно плестись в хвосте развития. Оно должно несколько опережать его.

Обучение Выготский характеризовал как общественный момент развития, имеющий всеобщий характер.

Также он выдвигал теорию (идею) о существовании уровня актуального развития и зоны ближайшего развития.

Под понятием развития Л. С. Выготский понимал процесс формирования человека или личности и возникновения на каждом этапе развития новых качеств, специфичных для человека и подготовленных ходом предыдущего развития. Следует отметить, что данные качества существуют в готовом виде на предыдущих ступенях развития, для них есть предпосылки.

Основоположником исследования эволюционного развития всего живого и конкретно человека является **Ч. Дарвин**. На основе его учения был разработан закон о том, что онтогенез есть краткое повторение филогенеза. **Дж. Холл** перенес данный закон на человека, на его психику. Человек в течение своей жизни повторяет все стадии развития человечества. В рамках этого работали **Ф. Геттисон**, **В. Штерн** и другие ученые.

Ф. Геттисон в качестве основного критерия использовал способ добывания пищи. Он считал, что ребенок на протяжении жизни проходит все стадии развития человечества: собирательства, земледелия, одомашнивания животных, строительства жилища и торгово-экономическую стадию.

В. Штерн ориентировался на овладение человеком определенным культурным уровнем. Он отмечал, что человек на первоначальном этапе своего развития напоминает млекопитающих, на следующей стадии – обезьяну, затем он овладевает культурными навыками и к началу обучения становится культурным человеком. Данную теорию критиковали за то, что негуманно заставлять человека повторять все стадии развития человеческого общества. Ее критиковали и за то, что она умозрительна, т. е. основана на внешнем сходстве. Тем не менее, теория **рекапитуляции** – это первая попытка создать эволюционную теорию.

Представителями **нормативного подхода** являлись **Н. Гейзелл** и **У. Термел**.

На основе многолетнего исследования особенностей социальной адаптации детей, их речевого развития и ряда других показателей с помощью специального оборудования, кино, видео, а также непроницаемого зеркала Гейзелла были составлены психологические портреты отдельных возрастных групп и определены нормативные показатели психического развития.

Термел исследовал детей-вундеркиндов. Сторонники **нормативного подхода** положили начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины. Они проследили динамику развития психических функций ребенка с раннего детства до юношеского периода, до наступления взрослости.

Большой интерес представляет **теория трех ступеней детского развития К. Бюллера**. Фактически, теория Бюллера представляет собой своеобразную иерархию отдельных компонентов детского развития. На первой ступени стоит **инстинкт**, на второй ступени – **дрессура (навыки)**, третья ступень – **интеллект**. В рамках этой теории обнаруживается сочетание внутренних биологических факторов (задатков) и внешних условий.

К. Бюллер считал, что определяющими для развития человека являются:

- 1) усложнение взаимодействия с окружающей средой;
- 2) развитие аффективных процессов;

3) созревание мозга.

Под **развитием аффективных процессов** Бюллер понимал возникновение и переживание человеком удовольствия.

На первой ступени удовольствие приносит выполненная деятельность. Например, младенец получает удовольствие после кормления.

На второй ступени (дрессура) ребенок получает удовольствие в процессе деятельности. Например, ребенок получает удовольствие от сюжетно-ролевой игры.

На третьей ступени (интеллект) человек получает удовольствие от предвосхищения деятельности. Основная тенденция: в процессе развития наблюдается переход удовольствия от конца к началу действия.

Теорию Бюллера критиковали за необоснованность описанных ступеней и критерия их выделения. Фактически, изучая развитие в рамках зоопсихологии, Бюллер перенес его и охарактеризовал по тому же принципу детское развитие.

Постепенно в процессе развития происходит социализация личности. Этот процесс экспериментально изучался многими психологами.

Социализация – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидуом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. Социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях образования и воспитания целенаправленного, педагогически организованного, планомерного процесса и результата развития человека, осуществляемого в интересах его и (или) общества, к которому он принадлежит. Воспитание является ведущим и определяющим началом социализации.

Понятие «**социализация**» было введено в социальную психологию в 40—50-е гг. XX в. в работах *А. Бандуры*, *Дж. Кольмана* и др. В разных научных школах это понятие получило различную интерпретацию: в необихевиоризме оно трактуется как социальное учение; в школе символического интеракционизма – как результат социального взаимодействия; в гуманистической психологии – как самоактуализация.

Явление социализации многоаспектное, и каждое из указанных направлений акцентирует внимание на одной из сторон изучаемого феномена. В российской психологии проблема социализации разрабатывалась в рамках диспозиционной концепции регуляции социального поведения, в которой представлена иерархия диспозиций, синтезирующих систему регуляции социального поведения в зависимости от степени включенности в общество.

Формирование ценностных ориентиров также является сложным процессом, зависящим от многих факторов, причем как внутренних, так и внешних. **Ценностные ориентации** – отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве жизненных стратегических целей и общих мировоззренческих ориентиров. Понятие ценностных ориентаций было введено в послевоенной социальной психологии как аналог философского понятия ценностей, однако четкое концептуальное разграничение между этими понятиями до сих пор отсутствует. Хотя ориентиры рассматривали как индивидуальные формы репрезентации надындивидуальных ценностей, понятия ценностей и ценностных ориентаций различались либо по параметру «общее-индивидуальное», либо по параметру «реально действующее – рефлексивно сознаваемое» в зависимости от того, признавалось ли наличие индивидуально-психологических форм существования ценностей, отличных от их присутствия в сознании. Сейчас более принятым является восходящее к *К. Клакхону* определение ценностей как аспекта мотивации, а ценностных ориентиров – как субъективных концепций ценностей или разновидностей **аттитюдов** (социальных установок).

Основу умственного развития в раннем детстве составляют формирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и мыслительных действий. Этот период насыщен впечат-

лениями. Ребенок активно познает мир, и наиболее яркие образы откладываются у него в памяти. Поэтому очень развита и богата фантазия. Дети любят слушать сказки, они развивают их воображение. Чуть позже они сами стараются их сочинять. Они воспроизводят когда-то увиденный образ сами, не осознавая этого, при этом думая, что сочиняют сами. Детские сочинения целиком строятся на памяти, но при этом ребенок комбинирует образы, вводит новые.

В это время у ребенка начинает формироваться характер, т. е. некоторые черты характера. В психологии характер определяют следующим образом.

ЛЕКЦИЯ № 4. Понятие характера

Характер (от греч. *charakter* – «печать, чеканка, зарубка») – подструктура личности, образуемая индивидуально-своеобразным комплексом устойчивых личностных особенностей (черт, диспозиций), определяющих присущие личности типичные формы и способы достижения целей (инструментальные проявления характера) и самовыражения в общении с другими людьми (экспрессивные проявления характера).

Этимологически слово «характер» употребляется в трех значениях:

1) применительно к любым объектам и явлениям (характер процесса, характер ландшафта) как обозначающее их «образное своеобразие», нечто «характерное» для них;

2) применительно к животным и человеку как обозначающее их душевное (психическое) своеобразие;

3) применительно только к человеку как характеризующее его не только с психологической, но и с морально-этической стороны (хороший или плохой, сильный или слабый характер, «с характером» или бесхарактерный).

Наука о характере в психологическом значении слова – **характерология** – имеет столь же длительную историю, как и сама психология. На протяжении тысячелетий характерология как сфера науки, искусства и житейской мудрости стремилась решить две основные задачи: типологизации характеров (темпераментов) и определения характера (или темперамента) по тем или иным внешним признакам (или «психогностика») (**В. Штерн**).

Различия человеческих характеров, как наиболее существенных свойств и особенностей человека, определяющих его внешний облик и поведение (индивидуальные различия в широком смысле), с глубокой древности обращали на себя внимание философов и врачей.

Древнейшая из известных типологий характеров, основанная на 12 астрологических знаках, которые обозначают особенности жизни и связанные с ними свойства поведения разных животных, приписывается древнеавилонскому мудрецу **Аккадери** (XXX в. до н. э.). Дальнейшее развитие астрологическая типология получила в труде **К. Птолемея** «Тетрабиблос», в котором утверждалось, что положение звезд во время рождения человека оказывает решающее влияние на его индивидуальные особенности и на протяжении всей жизни определяет его судьбу, при этом все многообразие характеров и судеб описывалось теми же 12 основными типами, которые практически не изменились до настоящего времени.

Основы представления о характере как типе социального поведения заложил **Платон**, который, исходя из своей теории строения души, описал 5 главных типов характеров: нормальный, тимо-кратический, олигархический, демократический, тиранический.

Типологическую традицию Платона продолжил и развил ученик Аристотеля **Теофраст** (IV–III вв. до н. э.) в знаменитых «Характерах» – трактате, считающемся первым настоящим исследованием характеров. Отталкиваясь от одной доминирующей черты, Теофраст описывал тип характера: насмешник, пустослов, угодник, болтун, тупица, грубиян, ворчун, трус и т. д. Расширенный перенос Теофраста в Новое время осуществил в XVII в. его переводчик и популяризатор **Лабрюйер** в собственных «Характерах».

Представления медицинского естествознания о типах характеров тесно переплетаются с учением о темпераменте и конституции как соматическом типе строения организма человека. Конкретный тип темперамента, так же как и характера, мог объясняться, например, преобладанием в организме определенного «гумора» (**Гиппократ, Гален**), составом крови (**Аристотель**), влиянием космогонических факторов (**Парацельс**), типом сложения (**Креммер**), особенностями воли (**Клагес**) и т. д. Типологии характеров, в основе которых лежит заложенное в античности учение о темпераментах, соединившее в своих основах идеи **морфологической** (конституция) и **физиологической** («соки», кровь и проч.) обусловленности

психического своеобразия человека, более чем за 2000 лет до настоящего времени не перенесли ничего существенно нового.

В Новое время утвердилось собственно психологическое понимание характера как психического (внутреннего) своеобразия человека. Утвердилась мысль о том, что индивидуумы различаются между собой не внешними социально значимыми признаками поведения, а прежде всего невидимыми свойствами, которые являются их причиной и образуют характер человека.

С XIX в. характерология приобретает черты систематической научной дисциплины, призванной изучать сущностные различия человека, сводя их к некоторой простой форме (типу) или заостряя внимание на неповторимости их комбинации у конкретного индивида. К началу XX в. чрезвычайно расширилась палитра объяснения характерологических различий и понимания сути характера. Понимание характера не как типа, а как уникальности конкретного индивидуума было сформулировано в немецкой характерологии. Понимание характера как типа во французской характерологии строилось в основном на морфофизиологической основе. С XIX в. от более умозрительной характерологии отделяется проблема объективно измеряемых формальных человеческих различий (как простых – интеллект, память, внимание и проч., так и более сложных – творческие и организаторские способности, профессиональная пригодность и т. д.). Развитые в работах англичан **Ч. Дарвина**, **Г. Менделя**, **Гальтона**, американца **Дж. М. Кеттела**, немцев **Г. Эббингауза**, **В. Вундта** и др., французов **А. Бине**, **А. Симона** методы, получив теоретическое обоснование в работах **В. Штерна** (1911 г.), образовали отдельную дисциплину – **дифференциальную психологию**. Непосредственной предшественницей дифференциальной психологии была **психогностика**, главной задачей которой было, во-первых, установление отношений между внешне воспринимаемыми состояниями, движениями и обликом человека и его индивидуальным психическим своеобразием, во-вторых, распознавание на основе этих связей характеров отдельных индивидов. Эмпирическое направление психогностики представлено конституциональным подходом, физиогномикой, френологией и графологией, а также философско-литературной характерологией.

Физиогномику практиковал уже **Пифагор** (VI в. до н. э.). **Анаксагор** отбирал себе учеников по форме руки. Основателем европейской физиогномики считается **Аристотель**. Более специфическим методом определения характера было обращение к конституциональным и физиологическим факторам. Уже **Гиппократ** при объяснении темпераментов отчасти опирался на особенности строения тела. Законченный выражение конституционально-характерологический подход получил в работах **Э. Кремера** (1921 г.) и **В. Г. Шелдона** (1927 г.). В XIX в. появляется «**физиогномика функций**», согласно которой характер проявляется в неосознанных целесообразных и функционально обусловленных движениях. Эта позиция широко представлена в немецкой характерологии через анализ мимики (**Ф. Лерш**, **А. Веллек**), речи (**И. Б. Рифферт**), общей экспрессии (**Л. Клагес**), походки и т. д. В настоящее время это направление развивается в русле социально-психологических исследований аттракции, невербальной коммуникации, теории атрибуции и т. п.

Общим недостатком всех психогностических методов является произвольное выделение одной из многих групп внешних признаков как единственного средства познания характера.

С развитием в 10—30-е гг. XX в. психологии личности встала проблема соотношения понятий личности и характера. В **послевоенной американской академической психологии** понятие характера практически вышло из употребления, сохранившись только в клинически ориентированных подходах как обозначающее принадлежность к тому или иному типу. В то же время в **европейской психологии** (Германия, Франция) понятие характера сохраняется как одно из важных общепсихологических понятий, причем в немецкой тради-

ции оно включает в свое определение элементы духовности, а во французской трактуется как совокупность присущих личности характерных форм аффективного реагирования.

В **российской психологии** основы учения о характере были заложены **А. Ф. Лазурским**, трактовавшим характер как совокупность устойчиво присущих человеку душевных наклонностей. Позже, в 50-е гг. XIX в. характер отождествлялся с индивидуально-своеобразным в личности в противоположность социально-типичному.

Новый всплеск интереса к проблеме характера возник в 80-е гг. XIX в., когда ряд авторов начал рассматривать его как подструктуру личности, опираясь на идеи **Л. С. Выготского**, противопоставившего традиционной идее характера, как неизменного типа, представление о нем, как о динамически развивающейся функционально целесообразной структуре, участвующей в процессах адаптации индивида к миру и формирующейся в ходе этой адаптации.

Согласно современным отечественным воззрениям, характер выступает как форма проявления личности в узком смысле слова (содержательной или смысловой сферы личности), как готовность человека осуществлять в более или менее типичных ситуациях при определенных условиях определенные фиксированные формы или способы поведения. Он выступает как защитная оболочка, опосредующая как воздействия внешней среды на личность (смягчая или обостряя их), так и воздействия личности на среду, придавая действиям субъекта те или иные инструментальные или экспрессивные свойства (напористость, мягкость, импульсивность, открытость, осторожность и др.).

Представления о характере в клинической психологии, в частности в контексте проблемы психопатий, развиваются в основном в традициях типологически ориентированной характерологии (**П. Б. Ганнушкин, К. Леонгард, А. Е. Личко**).

В социальной психологии используются также понятия **социального** и **национального характера**.

Понятие **социального характера**, введенное **Э. Фроммом**, означает совокупность устойчивых личностных черт, присущих членам некоторой социальной группы и сложившихся в результате основного опыта и способа жизни, общего для этой группы. Понятие **национального характера** означает совокупность черт, характеризующих представителей одной нации или этнокультурной общности в отличие от другой. Проблемам национального характера было посвящено в 50—80-е гг. XIX в. большое количество экспериментальных исследований, в которых не удалось обнаружить значимых и устойчивых характерологических различий между нациями; тем самым проблема национального характера перешла в плоскость социально-психологических стереотипов.

Особенности поведения заключаются в том, что человек действует, повинувшись исключительно импульсам, абсолютно не задумываясь над поступками. Это отличает детей от взрослых, которые, в свою очередь, действуют осознанно. Ребенка можно легко отвлечь. Если пару минут назад он горько плакал от боли, то в следующую минуту он может смеяться от радости, взяв в руки любимую игрушку. Именно в этом возрасте у ребенка начинает формироваться любовь к близким людям – к матери, отцу.

В дошкольном возрасте особую роль играет общение между мальчиками и девочками. Ребенок начинает чувствовать свою принадлежность к женскому или мужскому полу. Мальчики стараются подражать мужчинам, а девочки – женщинам. В семьях им внушают общепринятые нормы поведения. Они зависят конкретно от национальной культуры воспитания. В целом, от девочек ожидают доброты, душевности, мальчикам же позволяют проявлять больше агрессии. Это усиливается еще и приобщением к деятельности. Дети начинают понимать, что мальчики должны делать «мужскую» работу, а девочки – «женскую».

Психологическое обретение пола начинается именно в дошкольном возрасте, но развивается на протяжении всей жизни.

Сначала ребенок начинает присваивать, копировать модели поведения взрослых мужчин и женщин, их интересы. Экспериментально доказано, что начиная с четырехлетнего возраста дети осознают свою принадлежность к женскому или мужскому полу. И это осознание очень важно для дальнейшего формирования личности и поэтому необходимым является образец для подражания: для девочек – это мама, для мальчиков – папа, с которыми дети могли бы себя идентифицировать.

Мышление детей в этот период находится на уровне конкретных операций, т. е. оно наглядно-образное.

ЛЕКЦИЯ № 5. Основные направления психического развития ребенка

Развитие ребенка – это процесс, который реализуется в любой ситуации взаимодействия ребенка с окружающим миром, с родителями, педагогами, взрослыми, другими детьми. Как констатирует **С. В. Маланов** в своей книге «Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста. Теоретические и методические материалы», если в процессах обучения центральную роль играют совместная деятельность и способы совместного выполнения различных действий, то в процессах личностного развития центральную роль приобретают образцы, средства и способы общения и организации межличностных взаимодействий. В отечественной психологии различными авторами в качестве важнейших выделяется следующий ряд психических новообразований, которые формируются в дошкольном возрасте (об этом говорит **Л. Ф. Обухова** в исследовании «Детская психология: теории, факты, проблемы»):

- 1) возникновение цельного детского мировоззрения;
- 2) возникновение первичных этических инстанций;
- 3) возникновение соподчинения мотивов;
- 4) возникновение произвольного поведения;
- 5) появление внутреннего плана умственных действий;
- 6) возникновение личного сознания.

В качестве основных линий развития ребенка, определяющих его включение в новый вид деятельности – учебную деятельность, принято указывать:

- 1) формирование произвольного поведения;
- 2) овладение средствами и эталонами познавательной деятельности;
- 3) переход от эгоцентризма к децентрации (способности видеть мир с точки зрения другого человека, считаться с интересами других людей);
- 4) мотивационное развитие познавательной деятельности.

Считается, что именно эти линии развития ребенка определяют его готовность к школьному обучению.

Исследователи выделяют ряд направлений образовательной деятельности и умения, которые являются показателем развития у детей дошкольного и младшего школьного возраста:

- 1) развитие умений включаться в достойные формы общения и взаимодействия с другими людьми, а также умений считаться с интересами других людей.
- 2) развитие речевых умений и способностей:
 - а) **фонематические и грамматические умения:**
 - умение дифференцировать звуковой состав речи;
 - умение согласовывать слова в предложениях;
 - устанавливать значения слов;
 - б) **регулятивные функции речи:**
 - выполнение действий по словесной инструкции;
 - организация действий другого человека с помощью речи;
 - выполнение действий на основе самостоятельного речевого планирования;
 - умение подчиняться правилам и следить за этим;
 - в) **коммуникативные функции речи:**
 - речевое описание каких-либо предметов;
 - умение передавать содержание какого-либо впечатления, события, сказки;

- совместное планирование действий в речевом общении;
- понимание смысла сообщений;
- г) коммуникативно-личностные и рефлексивные функции речи:
 - умение рассказать о поведении другого и объяснить его;
 - умение рассказать о переживаниях другого и объяснить их;
 - умение рассказать о своем поведении, переживаниях и объяснить их причины;
- 3) формирование и развитие умений выполнять знаково-символические действия и умений выполнять действия во внутреннем умственном пространстве:
 - а) умение обозначать и замещать различными знаками явления, процессы и события;
 - б) умение разводить обозначаемое содержание и средства обозначения;
 - в) умение «наполнять» условные знаковые схемы и модели содержанием;
 - г) умение выполнять простые действия схематизации и моделирования;
 - д) умение объективировать представления;
 - е) умение использовать речь как средство преобразования внешней формы ориентировки в умственное действие;
- 4) развитие простых логических и математических умений и способностей – дифференциация качественных и количественных характеристик предметов:
 - а) умение сравнивать множество предметов;
 - б) умение выделять и классифицировать свойства и признаки предметов по различным основаниям;
 - в) использование эталонов измерения с целью сравнения предметов и их количества;
 - г) умение использовать простые математические знаки;
 - д) умение выполнять последовательности математических действий по речевой инструкции.
- 5) Развитие двигательных умений и способностей:
 - а) умение выполнять действия, требующие ориентировки тела в пространстве;
 - б) умение ориентировать локомоторные действия во внешнем пространстве;
 - в) умение выполнять точные, «прицельные» действия в пространственном поле с предметами;
 - г) умение изменять, поддерживать и произвольно регулировать тонус мускулатуры;
 - д) развитие «тонкой моторики» манипулятивных действий;
 - е) умение осознавать выполняемые действия (рассказать о выполняемом действии);
 - ж) умение выполнять последовательности действий в соответствии с речевой инструкцией и намеченным планом;
- б) развитие художественно-изобразительных умений и способностей. Умения, связанные с техникой использования орудий художественно-изобразительной деятельности:
 - а) умение пользоваться карандашом;
 - б) умение пользоваться кисточкой и красками;
- 7) умения, связанные с техникой построения изображения:
 - а) умение ориентироваться в пространстве листа бумаги;
 - б) умение передавать изображение в цвете;
 - в) умение соблюдать пропорции между изображаемыми предметами и использовать «глубину».
- 8) умения рассказывать о замысле будущего изображения и переносить его во внешний план рисунка:
 - а) умение рассказать о сюжете предьявляемого изображения;
 - б) умение рассказать о своем сюжете изображаемого и перечислить элементы сюжета;
 - в) умение отразить в рисунке сюжет и его элементы в соответствии с планом;
- 9) развитие музыкально-выразительных умений и способностей:

- а) умение ориентироваться в ритмических характеристиках музыки;
- б) умение ориентироваться в звуковысотных отношениях;
- в) умение рассказать об объективных особенностях музыкального произведения;
- г) умение рассказать о переживаниях и образах, которые вызывает музыкальное произведение;
- д) умение выразить свои эмоционально-ценностные переживания, отношения и представления через музыкальные произведения;
- е) умение самостоятельно воспроизводить и интонировать мелодии, песни;
- ж) умение двигаться в соответствии с характером музыки.

ЛЕКЦИЯ № 6. Формирование внутреннего плана умственных действий

Овладение умениями использовать в различных видах деятельности и общения язык, а позднее и другие знаково-символические средства, обеспечивает формирование и развитие у ребенка внутреннего плана умственных действий. Часто это психическое образование в психологии называют сознанием. В умственном плане человек может выполнять действия над представлениями и понятиями в отсутствии реальных предметов или явлений. По словам *С. В. Маланова*, при этом внутренний план умственных действий лежит в основе совокупности всех умений и способностей человека, которые связаны с абстрактными формами мышления, с произвольными формами регуляции и планирования своего поведения и деятельности, с возможностью приобретения различных знаний на основе речевого общения и т. д. Умение выполнять простые действия во внутреннем, умственном плане считается одним из необходимых условий готовности ребенка к учебной деятельности.

Содержание психических образов, представлений, понятий и их умственные преобразования порождаются в ходе реализации различных видов внешних предметных практических действий, а также действий перцептивных по мере перехода их во внутренний план мышления (сознания). В умственную форму может быть преобразовано как предметное содержание, так и способы действий с ним. В многочисленных психологических исследованиях по формированию зрительных, слуховых, осязательных образов и представлений убедительно показано, что внешние практические предметные двигательные-исполнительные действия с опорой на перцептивные действия, которые реализуются органами чувств, как бы уподобляются структурным особенностям воспринимаемых предметов и явлений. Далее развернутая во времени последовательность двигательных и перцептивных действий и операций сворачивается в одновременно обзриваемую структуру – образ. Вслед за этим такая структура уже в качестве представления начинает выполнять функцию ориентировочной основы для выполнения определенного диапазона действий.

Как указывает С. В. Маланов, сформировавшиеся образы становятся исходным материалом для более высокого уровня психологической ориентировки во внутреннем плане представлений. Произвольно воспроизводимая человеком сокращенная фиксированная последовательность перцептивных познавательно-ориентировочных действий и операций «про себя» становится способом внутренней психической ориентировки и субъективно воспринимается как представление.

Формирование знаково-символических функций и включение их в психическую ориентировку ведет к формированию и развитию внутреннего плана действий. Считается, что это происходит по мере овладения человеком речью. Речевые, а позднее и другие знаково-символические средства начинают обозначать целостные, достаточно дискретные образные структуры и их признаки, а также способы их преобразований и способы установления связей и отношений. Знаково-символические средства позволяют:

- 1) абстрагировать из перцептивного опыта (образов и представлений) отдельные элементы и произвольно устанавливать между ними связи и отношения по различным основаниям; это ведет к формированию понятий более высокого уровня обобщения;
- 2) осуществлять последующую психологическую ориентировку, организованную знаково-символическими средствами.

В психологии существуют эффективные способы обучения, основу которых составляет произвольное и контролируемое использование знаково-символических средств, и которые позволяют разумно и целенаправленно формировать и развивать у ребенка уме-

ния выполнять действия во внутреннем умственном плане. Такие способы обучения различным действиям разрабатывались под руководством *П. Я. Гальперина* и получили название планомерного поэтапного формирования умственных действий. Основные закономерности этого метода с большим успехом применяются для уяснения и отработки знаний в процессе обучения детей различным умениям. Основу метода составляет организация последовательной психической ориентировки. Такая ориентировка протекает сначала во внешней перцептивно-двигательной форме с использованием либо реальных предметов, знания о которых усваивают учащиеся, либо с опорой на замещающие их знаково-символические средства. При этом центральная роль отводится речевому проговариванию, в котором в максимально развернутой форме фиксируется последовательность выполняемых перцептивно-двигательных действий и устанавливаемых на их основе связей и отношений. Когда такой способ внешней развернутой ориентировки начинает выполняться без затруднений и достаточно надежно фиксируется в речевой форме, его постепенно замещают ориентировкой в плане представлений, убирая внешние предметы и знаково-символические опоры, но сохраняя при этом внешне-речевое проговаривание.

Организованная речью психическая ориентировка, т. е. система речевых действий, позволяющая устанавливать свойства, связи, отношения, далее постепенно сокращается, переходит под контроль речи «про себя», а затем перестает требовать для своего осуществления и сокращенного речевого контроля. Формируется действие умственное, которое приобретает сокращенную, схематизированную (симультанную) форму и включает в свой состав способы и результаты выполнения перцептивно-двигательной и речевой ориентировки. Автоматизация выполнения такого умственного действия ведет к формированию мыслительной операции, мыслительного навыка, мыслительной схемы, которые становятся способами предварительной ориентировки в выполнении определенных действий, а также интеллектуальным средством выполнения разнообразных других мыслительных действий.

Такой психологический механизм формирования умственных действий получил название **интериоризации**. Процесс интериоризации может протекать как стихийно, неорганизованно, так и относительно целенаправленно регулироваться со стороны субъектов учебной деятельности. В связи с такой общепсихологической закономерностью формирования умственных действий уже в детском возрасте обычно стремятся научить детей использовать речь как средство преобразования внешней формы ориентировки в умственное действие. Для этого в игровые и учебные взаимодействия с детьми включают совместные со взрослыми, а также самостоятельные рассказы ребенка:

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.