

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

**ВВЕДЕНИЕ.**

**1 Отличия критических периодов развития от стабильных периодов**

**2 Особенности протекания и значение критических возрастов.**

**2.1 Кризис новорожденности.**

**2.2 Кризис первого года жизни.**

**2.3 Кризис трех лет.**

**2.4 Кризис семи лет.**

**2.5 Кризис подросткового возраста.**

**2.6 Юношеский возраст.**

**Заключение.**

**Введение.**

Возрастные кризисы - это переломные точки на кривой развития, отделяющие один возраст от другого. В истории детской психологии многими авторами эмпирически отмечалась неравномерность детского развития, наличие особых, сложных моментов становления личности. При этом многие зарубежные исследователи (З. Фрейд, А. Гезелл и др.) рассматривали эти моменты как болезни развития, и негативный результат столкновения развивающейся личности с социальной действительностью, а также как результат нарушения детско-родительских отношений. Развивая взгляд на возрастные кризисы как на формы отклонения психического развития от нормального пути, некоторые зарубежные психологи приходили к выводу о том, что кризисов в развитии может и не быть.

Л. С. Выготский разработал концепцию, в которой рассматривал возрастное развитие как диалектический процесс. Эволюционные этапы постепенных изменений в этом процессе чередуются с эпохами революционного развития - возрастными кризисами.

Психическое развитие осуществляется посредством смены стабильных и критических периодов. В рамках стабильного возраста вызревают психические новообразования, которые актуализируются в критическом возрасте. Л.С. Выготский описал следующие возрастные кризисы:

* кризис новорожденности - отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста;
* кризис одного года - отделяет младенчество от раннего детства;
* кризис трех лет - переход к дошкольному возрасту;
* кризис семи лет - соединительное звено между дошкольным и школьным возрастом;
* кризис тринадцати лет - совпадает с переходом к подростковому возрасту.[[1]](#footnote-2)

Хронологические границы возрастных кризисов достаточно условны, что объясняется значительным различием индивидуальных, социокультурных и других параметров. Форма, длительность и острота протекания кризисов может заметно различаться в зависимости от индивидуально-типологических особенностей ребенка, социальных условий, особенностей воспитания в семье, педагогической системы в целом.

Помимо учения Л.С. Выготского о возрасте, в основу созданной Д. Б. Элькониным концепции периодизации психического развития легли такие общепринятые в отечественной психологии развития положения и принципы, как конкретно-историческое понимание природы детства с учетом социально-исторических условий развития ребенка, а также признание роли ведущей деятельности в психическом развитии.

Д.Б. Эльконин показал, что деятельность ребенка в системах «ребенок - общественный предмет» и «ребенок - общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется личность ребенка.

Д.Б. Элькониным был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятельности: за деятельностью одного типа, ориентации в системе отношений следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся причиной развития. Каждая эпоха детского развития построена по одному принципу. Она открывается ориентацией в сфере человеческих отношений. Действие не может дальше развиваться, если оно не вставлено в новую систему отношения ребенка с обществом. Пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не может быть новых мотивов.

Закон чередования, периодичности в детском развитии позволяет по-новому представить периоды (эпохи) в стадии онтогенеза психики. Итак, возрастные кризисы - нормативные, закономерные явления, необходимые для поступательного развития личности, центральный механизм динамики возрастов.

**1 Отличия критических периодов развития от стабильных периодов**

Л.С. Выготский, поясняя сущность возрастных кризисов, указывал, что возрастные изменения могут происходить резко, критически, и могут происходить постепенно, литически. В некоторых возрастах развитие характеризуется медленным, эволюционным, или литическим течением. Это возрасты преимущественно плавного, часто незаметного внутреннего изменения личности ребенка, изменения, совершающегося путем незначительных «молекулярных» достижений. Здесь на протяжении более или менее длительного срока, охватывающего обычно несколько лет, не происходит каких-либо фундаментальных, резких сдвигов и перемен, перестраивающих всю личность ребенка. Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят только в результате длительного течения скрытого «молекулярного» процесса. Они выступают наружу и становятся доступны прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного развития.

В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Такими стабильными периодами занята, если судить чисто хронологически, большая часть детства. Поскольку внутри них развитие идет как бы подземным путем, то при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного возраста отчетливо выступают огромные перемены в его личности. Стабильные возрасты изучены значительно полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития — кризисами, которые отличаются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большее, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий, как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса.

Первая особенность таких периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно, трудно определить момент его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода. Наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных эпох детского развития. Вторая особенность критических возрастов послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Дело в том, что значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживается падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости или снижения школьной успеваемости. Несхожие у различных детей, они обусловливают крайне пеструю и многообразную картину вариантов критического возраста.

Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении особенностью критических возрастов, но наиболее неясной и поэтому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти периоды, является негативный характер развития. Все, кто писал об этих своеобразных периодах, отмечали в первую очередь, что развитие здесь, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Наступление этих возрастов не отмечается появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в периоды кризиса, скорее характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность, которая поглощала большую часть его времени и внимания, а теперь как бы замирает; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы запустевают. Л. Н. Толстой образно и точно назвал один из таких критических периодов детского развития пустыней отрочества. Это и имеют в виду в первую очередь, когда говорят о негативном характере критических возрастов.

Но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Разрушительная работа совершается в указанные периоды в зависимости от необходимости развития свойств и черт личности. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды — только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста. Так, позитивное значение кризиса трех лет сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка.

Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте. В отношении 7-летнего кризиса всеми исследователями отмечалось, что, наряду с негативными симптомами, в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям. При кризисе в 13 лет снижение продуктивности умственной работы учащегося вызвано тем, что здесь происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Переход к высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. Это подтверждается и на остальных негативных симптомах кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме. Наконец, не вызывает сомнений наличие позитивного содержания в кризисе одного года. Здесь негативные симптомы очевидно и непосредственно связаны с положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью. То же самое может быть отнесено и к кризису новорожденного.

В это время ребенок деградирует вначале даже в отношении физического развития: впервые дни после рождения падает вес новорожденного. Приспособление к новой форме жизни предъявляет такие высокие требования к жизнеспособности ребенка, что никогда человек не стоит так близко к смерти, как в час своего рождения. И, тем не менее, в этот период больше, чем в какой-либо из последующих кризисов, проступает тот факт, что развитие есть процесс образования и возникновения нового. Все, с чем мы встречаемся в развитии ребенка в первые дни и недели, есть сплошное новообразование.

Как таковые новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты приводит к скачкообразному возникновению новообразований.

Таким образом, Л.С. Выготский утверждал, что основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты должны служить новообразования. Последовательность возрастных периодов должна определяться чередованием стабильных и критических периодов.

Сроки стабильных возрастов, имеющих более или менее отчетливые границы начала и окончания, правильнее всего определять именно по этим границам. Критические же возрасты из-за другого характера их протекания правильнее всего определять, отмечая кульминационные точки, или вершины, кризиса и принимая за его начало ближайшее к этому сроку предшествующее полугодие, а за его окончание — ближайшее полугодие последующего возраста. Д.Б. Эльконин развил представления Л.С. Выготского о возрастном развитии. Он рассматривает ребенка как целостную личность, активно познающую окружающий мир: мир предметов и человеческих отношений, включая его при этом в две системы отношений: «ребенок— вещь» и «ребенок— взрослый». В то же время эти системы отношений осваиваются ребенком в деятельностях разного типа.

Среди видов ведущей деятельности, оказывающей наиболее сильное влияние на развитие ребенка, Д.Б. Эльконин выделяет две группы. В первую группу входят деятельности, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми. Вторую группу составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются общественно выработанные способы действий с предметами.

**2 Особенности протекания и значение критических возрастов**.

Источником возникновения кризиса выступает противоречие между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и видами (способами) деятельности. Причиной возникновения кризиса является неудовлетворение новых потребностей ребенка. Противоречия, составляющие суть кризиса, могут протекать в острой форме, порождая сильные эмоциональные переживания, нарушения в поведении детей, в их взаимоотношениях.

Протекание критических периодов развития имеет особенности (по Выготскому):

«в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно - трудно определить момент его наступления и окончания;

«значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживают трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. Развитие ребенка часто сопровождается конфликтами с окружающими, падение успеваемости, снижением работоспособности, с ослаблением интереса к занятиям, с мучительными переживаниями. Правда, все это встречается далеко не обязательно. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости или снижения школьной успеваемости;

«негативный характер развития. Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде и характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы запустевают».[[2]](#footnote-3)

Это и имеют в виду в первую очередь, когда говорят о негативном характере критических возрастов. Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Процессы обратного развития, отмирание старого и сконцентрированы по преимуществу в критических возрастах. Но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Боле того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости, и составляет с ним неразрывное целое. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды - только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

**2.1 Кризис новорожденности.**

Первый критический период развития - период новорожденности. Акт рождения в известном смысле есть переход от паразитарного типа существования к форме индивидуальной жизни. Это переход от темноты к свету, от тепла к холоду, от одного типа питания к другому. Вступают в действие другие виды физиологической регуляции поведения, и многие физиологические системы начинают функционировать заново.

Кризис новорожденности - промежуточный период между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Если бы рядом с новорожденным не было бы взрослого человека, то через несколько часов это существо должно было бы погибнуть. Переход к новому типу функционирования обеспечивается только взрослым. Ребенок наиболее беспомощен в момент своего рождения. Наблюдая новорожденного, можно видеть, что даже сосанию ребенок учится. Терморегуляция еще отсутствует. Единственно, что может ребенок, - это принять внутриутробную позу (поджать ножки и прижать к себе ручки) и этим уменьшить площадь теплообмена. Таким образом, период времени, когда ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически, и составляет период новорожденности. Он характеризуется катастрофическим изменением условий жизни, помноженным на беспомощность ребенка. Все это могло бы привести к гибели ребенка, если не сложилась особая, социальная ситуация его развития. Однако социальная ситуация должна установиться. Должно появиться единство ребенка и матери. Движения новорожденного еще нельзя назвать поведение в собственном смысле слова. Это скорее физиологические отправления двигательных органов.

Поведение - это движение, связанное с выделением какого-то элемента из окружающей жизни. Оно имеет две части: ориентировочную и исполнительную.

Первый объект, который ребенок выделяет из окружающей действительности, - человеческое лицо. Может быть, так происходит потому, что это тот раздражитель, который чаще всего находится с ребенком в самые важные моменты удовлетворения его органических потребностей. Из реакции сосредоточения на лице матери в возрасте примерно двух с половиной месяцев возникает важное новообразование периода новорожденности - комплекс оживления.

Комплекс оживления - это эмоционально-положительная реакция, которая сопровождается движениями и звуками. Комплекс оживления - первый акт поведения, акт выделения взрослого. Это и первый акт общения (крик, плач для привлечения внимания к себе). Комплекс оживления - основное новообразование критического периода. Оно знаменует собой конец новорожденности и начало новой стадии развития - стадии младенчества. Физиологический критерий конца новорожденности - появление зрительного и слухового сосредоточения, возможность формирования условных рефлексов на раздражители. Медицинским критерием является приобретение первоначального веса (возраст 0; 0,5), с которым он родился, свидетельствуя о том, что системы жизнедеятельности функционируют нормально. Практически все отечественные психологи сходятся на том, что улыбка на лице ребенка является концом кризиса новорожденности. Д.Б. Эльконин особо подчеркивал: «…то, что в критический период вызывает появление соответствующего новообразования, и представляет собой генеральную линию последующего развития в стабильном периоде»[[3]](#footnote-4).

**2.2 Кризис первого года жизни.**

Специфическая реакция улыбки на лицо матери есть показатель того, что социальная ситуация психического развития ребенка уже сложилась. Эта социальная ситуация связанности ребенка с взрослым, Л.С. Выгодский назвал ее ситуацией «МЫ», что означает неразрывное единство ребенка и взрослого. Социальная ситуация общей жизни ребенка с матерью приводит к возникновению нового типа деятельности - непосредственного эмоционального общения ребенка и матери. Как показали исследования Д.Б. Эльконина и М.И. Лисиной, специфическая особенность этого типа деятельности состоит в том, сто предмет этой деятельности - другой человек. Но если предмет этой деятельности - другой человек, то эта деятельность - суть общения. Важно не то, что делают люди друг с другом, подчеркивал Д.Б. Эльконин, а то, что предметом деятельности становится другой человек.[[4]](#footnote-5) Общение этого типа в младенческом возрасте очень ярко выражено. Со стороны взрослого ребенок становится предметом деятельности. Со стороны ребенка можно наблюдать возникновение первых форм воздействия на взрослого.

Так, очень скоро голосовые реакции приобретают характер эмоционально активного призыва, хныканье превращается в поведенческий акт, направленный на взрослого человека. Это еще не речь в собственном смысле слова, пока это лишь только эмоционально-выразительные реакции. Общение в этот период должно носить эмоционально-положительный характер. По мнению Выготского: «Общение с взрослым в этом возрасте - основной путь проявления собственной активности ребенка».[[5]](#footnote-6) М.И. Лисина говорила об упреждающем влиянии взрослого – «Общение со старшими для маленького ребенка служит единственно возможным контекстом, в котором он постигает и «присваивает» добытое людьми ранее. Вот почему общение - главнейший фактор общего психического развития детей».[[6]](#footnote-7)

М. И. Лисина указывала на существование трех групп факторов, доказывающих решающую роль общения в общем психическом развитии младенца:

1) изучение детей – «Маугли»;

2) исследование природы и причин так называемого госпитализма;

3) прямое выявление влияния на психическое развитие в формирующих экспериментах.[[7]](#footnote-8)

Детей – «Маугли» изредка находят среди животных (главным образом волков), и они всегда привлекают к себе пристальное внимание ученых, результаты психического исследования этих детей, обнаруживают у них глубокое необратимое недоразвитие.

Грубые формы госпитализма привлекли внимание общественности в период второй мировой войны, когда в европейских странах многократно увеличилось количество сирот. Дефицит общения с взрослыми, составляющий сущность явления госпитализма, проявляется в речевом недоразвитии, в более поздних возрастах - в неспособности любить окружающих, неспособности к избирательному отношению к взрослым и сверстникам, в отсутствии волевого поведения, инициативы, преобладании репродуктивных действий.

Третьей группой факторов, явились результаты многолетних исследований, осуществлявшихся в процессе формирования экспериментов и специально организованных сеансов общения. В общении взрослые нередко прямо ставят перед детьми задачу овладеть какими-то новым знанием, новым умением. Настаивая на решении задачи, взрослые добиваются того, что ребенок с нею справляется. В этом, по мнению М.И. Лисиной, проявляется третий механизм влияния общения на развитие малыша – «…подкрепление взрослым усилий ребенка, их поддержка и коррекция».[[8]](#footnote-9)

Общение ребенка со взрослым определяет все основные новообразования этого возраста. Как указывала Л.И. Божович: «На протяжении первого года постепенно развивается сознание младенца: в нем выделяются отдельные психические функции, появляются первые чувственные обобщения, он начинает употреблять элементы слов для обозначения предметов. В связи с этим потребности младенца все больше и больше начинают воплощаться в предметах окружающей действительности».[[9]](#footnote-10)

С точки зрения возникновения новообразований возраста период младенчества можно поделить на подпериоды: с 2 до 5-6 месяцев и с 5-6 до 12 месяцев.

Первый подпериод характеризуется тем, что идет чрезвычайно интенсивное развитие сенсорных систем. Развитие сенсорных механизмов составляет основу ориентировочных реакций (сосредоточение, слежение, круговые движения глаз). В 4 месяца появляется реакция на новизну, развивается слуховое восприятие, развивается тактильная чувствительность, голосовые реакции ребенка (гуление, гуканье, лепет).

Второй подпериод младенческого возраста связан с возникновением акта хватания - первого организованного, направленного действия. Хватание, направленное к предмету стимулирует возникновение сидения, перед ним открываются новые предметы, которые начинают так интересовать ребенка, что это приводит к разрыву слитности ребенка со взрослым.

Как указывал Д.Б.Эльконин: «В процессе развития у ребенка появляется нечто, взрывающее под влиянием общения изнутри самое общение. Ребенок становится на ноги. В результате расширяется его пространство, он может передвигаться в нем, сам подползти и взять какой-либо предмет. Потребность в непосредственно-эмоциональном общении с взрослыми должна уменьшаться. Рождается жест, который означает: "Дай!", затем он начинает сопровождаться словом, потом остается только слово. Наконец, возникает ходьба. Ситуация слитности ребенка и взрослого разрывается изнутри. Появляются двое. В этом заключается суть кризиса первого года. Этот кризис характеризуется разрушением прежней социальной ситуации развития ребенка и образованием иных форм общения, которые приводят к появлению новой социальной ситуации. Особенности такого кризиса в его новообразованиях заключается в следующем. Это, прежде всего «автономная речь» ребенка, которую понимает только его мама. Слова возникают у ребенка в эмоциональных ситуациях, которые воспринимаются им как нечто целое. Такие слова ситуативны и многозначны; налицо уже общение, обращение, но еще лишенное постоянства значений. По форме - это общение, а по содержанию - эмоционально-непосредственная связь ребенка с взрослым и с ситуацией. Ребенок и взрослый еще связаны общностью ситуаций, в которых возникают слова. Речь, как и все новообразования возраста, носит переходный характер. Затем ходьба, афферентация которой еще не налажена. Она состоит пока в медленном и неуверенном перемещении, полностью занимающем ребенка. Ребенок ходит, а взрослый, следя за ним, охраняет каждое его движение. Ходьба знаменует разрыв старой ситуации развития».[[10]](#footnote-11)

Л.И. Божович указывала, что «…центральным личностным новообразованием, возникающим в период кризиса одного года, является возникновение эмоционально насыщенных представлений, которые могут побуждать поведение ребенка вопреки конкретной ситуации. Наступает момент - примерно 1 года 2-3 месяцев, - когда ребенок подчиняется диктату внешних обстоятельств. Он часто начинает сопротивляться тому, к чему его принуждает в этот момент взрослый, пытаясь осуществить свои собственные стремления. Это может быть связано с желанием получить игрушку, которую ребенок оставил в другой комнате, или со стремлением продолжить делать то, от чего его оторвали. Иначе говоря, ребенок становится способным хотеть то, что отсутствует в данной ситуации, но что продолжает жить в его воспоминании. Внутренняя мотивация, возникающая под влиянием тех образов и представлений, которые сохранились у него от только что пережитой ситуации, преодолевает внешние воздействия, и ребенок оказывается способным противостоять им. Это в корне меняет взаимоотношения ребенка с окружающей действительностью и людьми. Таким образом, сущность кризиса одного года заключается в разрыве полной слитности ребенка и взрослого».[[11]](#footnote-12)

Кроме того, кризис характеризуется общим регрессом деятельности ребенка, как бы обратным развитием. При этом наблюдаются различные нарушения: нарушение биоритма (например, соотношения сна - бодрствования); нарушение удовлетворения витальных потребностей (чувства голода); эмоциональные аномалии (плаксивость, обидчивость). Чаще всего появления сильных аффектов у ребенка связано с определенным стилем воспитания в семье. Понимающие родители стараются направить активность стремящегося к независимости ребенка в нужное русло. Подводя итог первой стадии развития ребенка, можно сказать, что с самого начала есть две взаимосвязанные линии психического развития: линия развития ориентации в смыслах человеческой деятельности и линия развития ориентации в способах человеческой деятельности. Освоение одной линии открывает новые возможности для развития другой. Основная задача воспитания ребенка на этой стадии (стадии младенчества) - максимально расширять и развивать широкую ориентацию ребенка в окружающей действительности.

Как подчеркивает Д.Б. Эльконин, «…всякое раннее создание готовой функциональной системы занимает кусок в центральной нервной системе, и потом его нужно перестраивать. Важно, чтобы с самого начала развития функциональные системы строились на обогащенной ориентировочной основе».[[12]](#footnote-13)

**2.3 Кризис трех лет.**

Центральным личностным новообразованием, возникающим к концу раннего, является «система Я» и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому; как известно, она выражается в постоянном и настойчивом требовании ребенка – «Я сам». Сила этой потребности настолько велика, что она способна подчинить себе многие другие, также достаточно сильные потребности ребенка. Потребность в реализации и утверждении своего Я в этот период развития является доминирующей. Это становится характерным проявлением кризиса трех лет. Сущность кризиса трех лет, как и любого кризиса, заключается во «взрыве» прежней социальной ситуации развития. Д.Б. Эльконин проследил этапы развития, приведшие к этому «взрыву». Вначале предметное действие ребенка было «мое», но такое же, какое выполнял взрослый. Затем ребенок «увидел» за вещью человека, а за своими действиями действия взрослого, что в частности, выражается в названии ребенком себя чужим именем. Это в свою очередь влечет за собой выделение своего Я.[[13]](#footnote-14)

Основное новообразование - появление у ребенка «Я сам», следствием чего становится распад прежней социальной ситуации «мы».

Возникает кризис трех лет, сопровождающийся следующими симптомами.

1) Симптом негативизма. Отрицательная реакция ребенка на предложения взрослых. Однако эта же просьба, высказанная другим человеком (не включенным в конкретную ситуацию), легко ребенком выполняется.

2) Упрямство - реакция не на предложение, а на свое собственное решение.

3) Симптом обесценивания. Дети начинают любимых мам, пап, бабушек называть ругательными словами.

4) Строптивость. Близка к негативизму и упрямству, но имеет свои специфические особенности. Строптивость носит более генерализированный и более безликий характер. Это протест против порядков, которые существуют дома.

6) Своеволие. Стремление к эмансипации от взрослого. Ребенок сам хочет что-то делать. Отчасти это напоминает кризис первого года жизни, но там ребенок стремился к физической самостоятельности. Здесь речь идет о более глубоких вещах - о самостоятельности намерения, замысла.

7) Протест-бунт, который проявляется в частых ссорах с родителями.

"Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, постоянном конфликте с ними", - писал Л.Б. Выготский.[[14]](#footnote-15)

7) Деспотизм. Встречается в семье с единственным ребенком. Ребенок проявляет деспотическую власть по отношению ко всему окружающему и изыскивает для этого множество способов.

Перечисленные симптомы «вращаются» вокруг выделения ребенком своего Я, с одной стороны, и изменения социальной ситуации - с другой. Это кризис социальных отношений ребенка с взрослыми.

На границе раннего детства и дошкольного возраста симптомы упрямства и негативизма, возникающие в поведении ребенка, показывают, что отношения совместной деятельности пришли в противоречие с новым уровнем его развития. Но острота кризиса возникает только тогда, когда взрослые, не замечая у ребенка тенденций к самостоятельному удовлетворению желаний, продолжают сдерживать его самостоятельность, сохраняют старый тип отношений совместной деятельности, ограничивают активность ребенка, его свободу. Если же взрослые не противятся проявлению самостоятельности ребенка (конечно, в определенных приделах), то трудности или вовсе не возникают, или быстро преодолеваются.

Итак, процесс формирования ребенка раннего возраста завершается возникновением центрального личностного образования в виде «системы Я». В эту систему входит не только некоторое знание, но и отношение к себе. Все дальнейшее формирование личности теснейшим образом связано с развитием самосознания, имеющего на каждом возрастном этапе свои специфические особенности.

**2.4 Кризис семи лет.**

Как отмечала Л.И. Божович, «…сознание своего социального Я и возникновение на этой основе внутренней позиции, т.е. некоторого целостного отношения к окружающему и самому себе, порождает соответствующие потребности и стремления, на которых возникают их новые потребности, но они уже знают, чего они хотят и к чему стремятся».[[15]](#footnote-16)

В результате игра, которая на протяжении всего возраста заполняла жизнь ребенка иллюзорным участием в общественно значимой жизни взрослых, к концу этого периода перестает его удовлетворять. У него появляется потребность выйти за рамки своего детского образа, занять новое, доступное ему место и осуществлять реальную, серьезную общественно значимую деятельность. Невозможность реализовать эту потребность и порождает кризис семи лет.

Основная симптоматика кризиса:

«потеря непосредственности: между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка;

«манерничанье: ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает (уже душа закрыта);

«симптом «горькой конфеты»: ребенку плохо, но он старается этого не показать;

«трудности воспитания: ребенок начинает замыкаться и становиться неуправляемым.

В основе этих симптомов лежит обобщение переживаний. У ребенка возникла новая внутренняя жизнь, жизнь переживаний, которая прямо и непосредственно не накладывается на внешнюю жизнь. Но эта внутренняя жизнь не безразлична для внешней, она на нее влияет. Возникновение этого феномена - чрезвычайно важный факт: теперь ориентация поведения будет преломляться через личные переживания ребенка. В период кризиса семи лет проявляется то, что Л.С. Выготский называет обобщением переживаний. Цепь неудач или успехов в учебе, в широком обобщении, каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса - чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. В дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности, и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний. Благодаря обобщению переживаний в 7 лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний. Такое усложнение эмоционально - мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. Это не слепок с внешней его жизни. Хотя внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий и т.д.

К примеру, одна и та же отметка, полученная на уроке разными детьми, вызовет у них совершенно разный эмоциональный отклик: четверка для одного - источник бурной радости, для другого - разочарования и обиды, одним воспринимается как успех, другим - как неудача. С другой стороны, внутренняя жизнь - жизнь переживаний - влияет на поведение и тем самым на внешнюю канву событий, в которые активно включается ребенок.

Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения. Появляется смысловая ориентировочная основа поступка - звено между желанием что-то сделать и разворачивающими действиями. Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. В то же время она исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Такие новообразования, как самолюбие, самооценка, остаются. Симптомы же кризиса (кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения) преходящи. Эти внешние особенности так же, как и склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Кризис семи лет связан с появлением нового, центрального для личности системного образования, который обозначается термином «внутренняя позиция». Ребенок на рубеже 7 и 8 лет начинает воспринимать и переживать себя в качестве «социального индивида», и у него возникает потребность в новой жизненной позиции и в общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию. Кризис требует перехода к новой социальной ситуации, требует нового содержания отношений. Ребенок должен вступить в отношения с обществом как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. В наших условиях тенденция к ней выражается в стремлении скорее пойти в школу. Нередко более высокую ступень развития, который ребенок достигает к семи годам, смешиваются с проблемой готовности ребенка к школьному обучению. Диагностика этого периода - одна из самых актуальных проблем современной возрастной психологии. Л.С. Выготский говорил, что «…готовность к школьному обучению формируется в ходе самого обучения. До тех пор пока не начали обучать ребенка логике программы, до тех пор еще нет готовности к обучению, обычно готовность к школьному обучению складывается к концу первого полугодия первого года обучения в школе».[[16]](#footnote-17)

В последнее время обучение есть и в дошкольном возрасте, однако его характеризует исключительно интеллектуалистический подход. Ребенка учат читать, писать, считать. Однако можно уметь все это делать, но не быть готовым к школьному обучению. Как можно диагностировать готовность ребенка к школьному обучению? По мнению Д. Б. Эльконина «…прежде всего надо обратить внимание на возникновение произвольного поведения: как ребенок играет, подчиняется ли он правилу, берет ли на себя роли. Превращение правила во внутреннюю инстанцию поведения - важный признак готовности».[[17]](#footnote-18)

Следующий симптом готовности - овладение общественно выработанными способами познания предметов. «Переход к системе школьного обучения - это переход к усвоению научных понятий. Ребенок должен перейти от реактивной программы к программе школьных предметов».[[18]](#footnote-19) Он должен научиться различать разные стороны действительности, только при этом условии можно переходить к предметному обучению. Ребенок должен уметь видеть в предмете, в вещи какие-то ее отдельные стороны, параметры, которые составляют содержание отдельного предмета науки. Ж. Пиаже выделил важные характеристики мышления ребенка дошкольного возраста. Они касаются перехода от дооперационального мышления ребенка дошкольного возраста к операциональному мышлению школьника. Этот переход осуществляется благодаря формированию операций; а операция - это внутреннее действие, ставшее сокращенным, обратимым и скоординированным с другими действиями в целостную систему. Операция происходит из внешнего действия, из манипулирования предметами.

Еще один показатель готовности - преодоление эгоцентрических установок. Феномен эгоцентризма, или центрации, также был подробно описан в работах Ж. Пиаже. Для того, чтобы стал возможен переход от дооперационального мышления к операциональному, необходимо, чтобы ребенок перешел от центрации к доцентрации. Центрация означает, что ребенок может видеть весь мир только со своей точки зрения. Никаких других точек зрения для ребенка сначала не существует. Стать на точку зрения науки, общества ребенок не может. Исследуя феномен центрации, Д.Б. Эльконин предположил, что в ролевой коллективной игре, т.е. в ведущем типе деятельности ребенка-дошкольника, происходят основные процессы, связанные с преодолением «познавательного эгоцентризма». Частое переключение с одной роли на другую в разнообразных играх детей, переход с позиции ребенка на позицию взрослого приводит к систематическому «расшатыванию» представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире вещей и людей и создает условия для координации разных позиций.

Эта гипотеза была проверена в исследовании В. А. Недопасовой. В ее эксперименте был использован модифицированный тест К. Берта и Ж. Пиаже о трех братьях ("Было три брата: Миша, Петя, Слава. Сколько братьев у Миши, у Пети, у Славы?"). Ребенку (Славе) предлагали условно стать Мишей, затем Петей и ответить на вопрос с позиции каждого из детей. Через подобную «условно-динамическую» позицию ребенок приходил к пониманию объективных отношений. В этом эксперименте можно было видеть процесс преодоления центрации. Благодаря децинтрации дети становятся другими, предметом их мысли, их рассуждения становится мысль другого человека - учителя.

Итак, к концу дошкольного возраста мы имеем дело с тремя линиями развития:

«первая - линия формирования произвольного поведения;

«вторая - линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности;

«третья - линия перехода от эгоцентризма к децентрации.

К ним следует добавить еще одну. Это мотивационная готовность к школьному обучению. Так, во время "игры в школу" дети младших возрастов берут на себя функцию учителя, а старшие дошкольники предпочитают роли учеников, поскольку эта роль кажется им особенно значимой. Как было показано Л.И. Божович, ребенок стремится стать школьником. Мотивационная готовность к школьному обучению составляет ядро внутренней позиции школьника, значение которой для вхождения в школьную жизнь подчеркивала Божович и ее последователи (Т.А. Нежнова, Н.И. Гуткина и др.)

**2.5 Кризис подросткового возраста.**

Подростковый возраст относится к числу переходных и критических периодов онтогенеза. Этот особый статус возраста связан с изменением социальной ситуации развития подростков - их стремлением приобщиться к миру взрослых, ориентацией поведения на нормы и ценности этого мира. В связи с этим характерным для подростка является чувство «взрослости», а также развитие самосознания и самооценки, интереса к себе как к личности, к своим возможностям и способностям. Центральным фактором физического развития в подростковом возрасте является половое созревание, которое оказывает существенное влияние на работу внутренних органов. Появляется половое влечение (часто неосознанное) и связанные с ним новые переживания, влечения и мысли.

Возникшее у подростка чувство взрослости проявляется, как субъективное переживание готовности подростка быть полноправным членом коллектива взрослых, выражающееся в стремлении к самостоятельности, желании показать свою «взрослость», добивается, чтобы старшие уважали достоинство его личности, считались с его мнением. Переоценка своих возросших возможностей определяет стремление подростков к известной независимости и самостоятельности, болезненное самолюбие и обидчивость, повышенную критичность по отношению к взрослым.

Таким образом, социальная ситуация развития определяет переходность и кризисность этого возраста. Особенность протекания и проявления подросткового периода определяется конкретным социальными обстоятельствами жизни и развития подростков, его общественным положением в мире взрослых. Еще К. Левин связал причины конфликтного типа развития подростков с их «переходным» положением в обществе. Он констатировал, что «… в современном обществе существует как самостоятельные группа взрослых и группа детей. Каждая обладает привилегиями, которых не имеет другая. Специфика положения подростка состоит в том, что он находится между этими двумя группами, так как он уже не хочет принадлежать к группе детей и стремится перейти в группу взрослых, но они его еще не принимают».[[19]](#footnote-20) Л. С. Выготский полагал, что «кризис» переходного возраста связан с двумя факторами: возникновением новообразования в сознании подростка и перестройкой отношений между ребенком и средой: эта перестройка составляет главное содержание «кризиса».[[20]](#footnote-21)

Особенностями социальной ситуации развития, особым положением подростков по отношению к миру взрослых и особым характером взросления на этом этапе объясняет «переходность» и «кризисность» этого возраста. Д.И. Фельдштейн и И.С. Кон. Они отмечают, что вступление в жизнь не одномоментное событие, а длительный процесс, биологические, социальные и психологические аспекты которого имеют свой собственный временный ритм, неодинаковый у разных людей и в разных конкретных условиях.

Подростковый возраст от 11 до 15-16 лет - переходный, прежде всего в биологическом смысле. Социальный статус подростка мало чем отличается от детского. Все подростки - школьники и находятся на иждивении родителей или государства. Их основная деятельность - учеба. Психологически этот возраст крайне противоречив, он характеризуется максимальными диспропорциями в уровне и темпах развития. Важнейшая психологическая особенность его - чувство взрослости. Оно выражается в том, что уровень притязаний подростка предвосхищает будущее его положение, которого он фактически не достиг. Именно на этой почве у подростка возникают типичные возрастные конфликты с родителями, педагогами и с самим собой. В целом это период завершения детства и начала «вырастания» из него.

Длительность подросткового периода часто зависит от конкретных условий воспитания детей, от того, насколько велик разрыв в нормах и требованиях, предъявляемых к ребенку и взрослому. От ребенка требуют послушания, от взрослого - инициативы и самостоятельности. Ребенка всячески ограждают от вопросов пола; в жизни взрослых отношения полов играют важную роль. Контрастность детства и зрелости, между которыми он «находится», затрудняет подростку усвоение взрослых ролей и порождает много внешних и внутренних конфликтов. Переходный возраст всегда считался критическим из-за резких и всеобъемлющих изменений личности. Изменение личности связаны с особой социальной ситуацией в подростковом возрасте, но они связаны и с половым созреванием ребенка. Последнее проявляется в том, что подростку, испытывающему множество физических, физиологических и психологических изменений (появление полового влечения изменяет всю систему мотивов), бывает трудно удерживать субъективное чувство целостности и стабильности своего Я, чувства идентичности.

Так, Л.С. Выготский подходил к подростковому периоду как к историческому образованию. Как и П. П. Блонский, он считал, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста заметно варьируют в зависимости от уровня развития общества. Согласно взглядам Л. С. Выготского, подростковый возраст - это самый неустойчивый и изменчивый период, который отсутствует у дикарей и при неблагоприятных условиях «имеет тенденцию несколько сокращаться, составляя часто едва приметную полоску между окончанием полового созревания и наступлением окончательной социальной зрелости».[[21]](#footnote-22)

Как отмечают Д. И. Фельдштайн и И.С. Кон, возможность осознать, оценить свои личные качества, удовлетворить свойственности ему стремление к самоусовершенствованию подросток получает в системе взаимодействия с «миром людей». И сам этот мир воспринимается им именно через посредство взрослых людей. Подросток ждет от них понимания, доверия. Если же взрослые не считаются с тем, что подросток уже не маленький ребенок, то с его стороны возникают обиды и разнообразные формы протеста - грубость, упрямство, непослушание, замкнутость, негативизм. Однако непослушание, своеволие, негативизм, упрямство отнюдь не представляет собой обязательных черт характера подростка. Лишь как следствие неправильного подхода к подростку, когда не учитываются его психологические особенности, как следствие недоработок воспитания порой возникают конфликты и кризисы, ни в коей мере не являющиеся роковыми и неизбежными. Так, непонимание или игнорирование взрослыми истинных мотивов поведения подростка, реагирование лишь на внешний результат его деятельности или, что еще хуже, приписывание подростку не соответствующих действительности мотивов приводят его к внутреннему сопротивлению воспитательным действиям. Он не принимает требований взрослых, потому что эти требования, даже абсолютно правильные, не имеют для него подлинного смысла, а, возможно, даже имеют другой, противоположный смысл. Как отмечают Д.И. Фельдштейн и И. С.Кон, подросток стремится быть и считаться взрослым. Он всячески протестует, когда его мелочно контролируют, наказывают, требуют подчинения, послушания, не считаясь с его желаниями, интересами. К сожалению, в школьной и семейной практике часть педагогов и родителей до сих пор в своих рассуждениях и действиях придерживаются «удобной» формулы: подросток - ребенок, и поэтому он должен беспрекословно слушаться учителя, родителей уже потому, что они взрослые.

Таким образом, подростковый возраст относится к числу наиболее критических периодов онтогенеза. Взгляды на сущность и возрастные рамки кризиса подросткового возраста не однозначны. Психологи рассматривают весь подростковый возраст как критический, но и внутри подросткового возраста выделяют кризис 11-12 лет. Анализ отечественных и зарубежных концепций о сущности кризиса подросткового возраста позволит дать современную оценку значения возраста в целом и ведущей деятельности, характерной для подросткового возраста.

Подробный анализ зарубежных концепций причин проявление кризиса подросткового возраста осуществил Д.И. Фельдштейн. Он указывает, что первый кто обратил внимание на новое социальное явление - подростковый период развития был Ж.Ж. Руссо. В своем вышедшем в 1762 г. Романе «Эмиль» он впервые обратил внимание на то психологическое значение, которое этот период имеет в жизни человека. Руссо, охарактеризовав подростковый возраст как «второе рождение», когда человек «рождается в жизнь» сам, подчеркнул важную особенность данного периода - рост самосознания. Но, хотя «Эмиль» оказал большое влияние на формирование представлений о подростковом возрасте, собственно научную разработку идеи Руссо получили в фундаментальной двухтомной работе С. Холла «Взросление: его психология, а также связь с физиологией, антропологией, социологией, сексом, преступностью, религией и образованием», впервые вышедшей в 1904 г. В духе философии немецкого романтизма содержание подросткового периода развития обозначается С. Холлом как кризис самосознания, преодолев который человек приобретает «чувство индивидуальности». С Холл назвал этот период «буря и натиск».

Наиболее значительной частью концепции С. Холла, оказавшей влияние на последующие исследования, явилось представление о промежуточности, переходности данного этапа развития. Именно с этим представлением связаны последующие содержательно негативные его характеристики, такие как трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная неустойчивость и т.п., и им же определяются последующие трудности вычленения позитивного содержания развития индивида в подростковый период. Содержательно позитивные характеристики данного периода развития типа «роста самосознания» (Руссо) и «чувства индивидуальности» (Холл) были отброшены из-за трудности их эмпирической интерпретации, и довольно долго содержание развития подростка описывалось в терминах, обобщенных в понятии «кризис развития», подчеркивающим негативные аспекты этого возраста.

Д.И. Фельдштейн отмечает, что понятие кризиса - это наиболее значительное достижение холловской концепции. Западные теоретики периода взросления сложили представление о кризисе как о явлении, обусловленном биологически и генетически заданной программой развития, однако работы антропологов показали, что половое созревания у юных аборигенов не сопровождается никакими внутренними драмами и конфликтами.

Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что «…в действительности в онтогенезе ребенка биологическое представлено в снятом виде. Это, означает, что процесс развития человека не повторяет антропогенеза, в нем реализуются лишь исторически детерминированные закономерности. Социальное - это не фактор или условие реализации данного процесса, а внутренний способ, механизм осуществления».[[22]](#footnote-23) Таким образом, западные психологи рассматривали социальное как простую разновидность биологического, при этом разные авторы и школы различно трактовали факторы социальной среды.

Последователь бихейвиористской ориентации Р. Бенедикт отмечала, что «…в примитивных культурах поведение не поляризуется на формы подчинения у ребенка и доминирования у взрослого. В индустриальном обществе подростковый период становится периодом конфликтов и потрясений, поскольку социальные институты и нормы воспитания не облегчают индивиду его переход к взрослому состоянию, а затрудняют его».[[23]](#footnote-24) Полученные данные свидетельствуют об обусловленности детского развития конкретными общественно - историческими формами воспитания, которые в свою очередь, являются следствием достигнутого уровня социально-экономического развития общества. Однако социально-историческая обусловленность возрастных периодов осталась в бихейвиоризме не раскрыта.

Иное содержание в понятие «факторов среды» вкладывал К. Левин, трактовавший феномены подросткового возраста соответственно своей теории поля. По мнению К. Левина, подросток находится в положении маргинальной личности (этим термином в социологии обозначают личность, принадлежащую двум культурам). Он не хочет больше принадлежать сообществу детей и в то же время знает, что он еще не взрослый. Характерными чертами поведения маргинальной личности является эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам. Описание кризиса К. Левиным осуществляется в терминах теории поля: «…психическое развитие, понимаемое им как усложнение структуры поля, происходит в результате адаптации под влиянием фактором среды, в случае подросткового кризиса - под влиянием изменения групповой принадлежности».[[24]](#footnote-25) К. Левин, однако, не решает самой главной проблемы психологии развития - возникновение нового в развитии.

Особое место в изучении подросткового возраста занимает теория Э. Шпрангера, считавшего, что внутренний мир индивида принципиально несводим к каким бы то ни было природным или социальным детерминантам. Он, как справедливо отмечал Л. С. Выготский, расчленял психику на телесное и духовное начало и каждой из этих сфер приписывал относительно независимое друг от друга существование. Подростковый период Э. Шпрангер рассматривал внутри юношеского возраста, границы которого он определял 13-19 годами у девушек и 14-22 годами у юношей. Первая фаза этого возраста - собственно подростковая - ограничивается 14-17 годами, характеризуется кризисом, связанным со стремлением к освобождению от детской зависимости. Новообразования этого периода, по Шпрангеру, является открытие Я, возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Но, положив начало систематическому изучению процесса самосознания и ценностных ориентаций, Э. Шпрангер явно недооценил ведущую роль в этом процессе практической деятельности. Теоретические положения Э. Шпрангера были конкретизированы Ш. Бюлер. Она выделяет в юношеском периоде две фазы: негативную и позитивную. Подростковый этап относится к негативной фазе.

Э. Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов формирования личности. По Э. Штерну, переходный возраст характеризуется не только особая направленность мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особый образ действий. Концепция Э. Штерна интересна хотя бы тем, что она одна из немногих западных концепций, которая подчеркивала позитивное значение подросткового возраста.

В психоаналитической традиции факторы социальной среды сводились к внутрисемейным отношениям. Это направление, у истоков которого стоял З. Фрейд, описывает развитие человеческого индивида в терминах развития так называемой психосексуальности. В целом классический психоанализ связывает подростковый кризис исключительно с фактором полового созревания, хотя уже наблюдениями культурантропологов было доказано отсутствие однозначной связи между этими явлениями. Методологическая несостоятельность фрейдизма привела к попыткам модернизации (К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм и др.).

В целом эволюционная модель, используемая для объяснения развития всеми перечисленными направлениями, обусловила тот дуализм биологического и социального, который на долгие годы стал камнем преткновения для всей западной психологии развития.

Интеллектуальный аспект развития подростка стал предметом исследования Ж. Пиаже и его последователей. По Пиаже, этот возраст характеризуется тем, что у ребенка созревает способность к формальным операциям без опоры на конкретные свойства объекта, развивается гипотетико-дедуктивная форма суждения, проявляющаяся в склонности подростков к теоретизированию, к построению гипотез.

Развивая идеи Пиаже, Л. Колберг совместил принципы психологии развития и социальной психологии. Его, прежде всего, интересует генезис морального сознания, которое предстает не как простое усвоение внешних правил поведения, а как процесс преобразования и внутренней организации тех норм и правил, которые предъявляются обществом. В результате «морального развития» складываются внутренние моральные стандарты.

Все множество онтологически разнородных теорий не противоречили друг другу, но и не были связаны между собой, они являлись как бы взаимодополняющими. В последующих теориях психологии подросткового периода все эти взаимодополняющие содержательные картины были объединены либо эклектически (т.е. без достаточных оснований для такого объединении), как это сделал А. Гезелл, либо через введение типологической процедуры наподобие «задач развития». Второй способ потребовал иной (не эволюционной) модели развития. Такая модель была предложена Э. Эриксоном. Эриксон, исходя из «задач развития», выделяет в жизни человека 8 стадий, подчеркивая, что каждая стадия связана со всеми остальными. Подростковый возраст приходится на 5-ю стадию жизненного цикла, задачей которого является достижение личностного самоопределения (самотождественности, идентичности самому себе). Если ребенок на предшествующих стадиях достиг позитивных результатов развития, то задача подростковой стадии будет решаться им в ситуации, не отягощенной неблагоприятными последствиями. Соответственно то, как будет решена задача самоопределения подростковой стадии, скажется на всей последующей жизни индивида. Если в предшествующих теориях развитие индивида зависело от среды, то в теории Эриксона индивид как представитель своего поколения может влиять на ход истории. Однако Эриксон чрезвычайно далек от анализа конкретных механизмов, которые соединяют развитие индивида и общества. Из его теории выпадает то важнейшее звено, которое в отечественной психологии вслед за Л. С. Выготским обозначается как «социальная ситуации развития».

В отечественных концепциях подросткового возраста, разработанных Л. С. Выготским, Д.Б. Элькониным, Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейном, анализ психологического содержания возраста опирается на диалектико-материалистическое понимание развития.

Л. С. Выготский, рассматривая кризис подросткового возраста в русле культурно-исторической концепции, принципиально иное значение, по сравнению с зарубежными концепциями, придавал самому феномену кризиса. Отмечая, что необходимость критических периодов обусловлена логикой самого процесса развития, что их суть не сводится к негативным проявлениям, он указывал: с негативными симптомами в этих возрастных периодах совершается огромная позитивная работа. «Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований». Л. С. Выготский подробно рассматривал проблему интересов в переходном возрасте, называя ее «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Особое внимание уделял мышлению в этом периоде, процессам образования понятий, которое ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. «Понимание действительности, понимание других и понимание себя - вот что приносит с собой мышление в понятия» - писал Л.С. Выготский.[[25]](#footnote-26) Еще два новообразования возраста - это развитие рефлексии и на ее основе - самосознания. Развитие самосознания, как никакая другая сторона душевной жизни, считал Л. С. Выготский, зависит от культурного содержания среды. Анализируя кризис подросткового возраста (самый длительный и сложный из всех кризисов), Л.И. Божович указывала на его неоднородность: он характеризуется в первой фазе (12-14 лет) возникновением способности ориентироваться на цели, выходящие за пределы сегодняшнего дня («способность к целеполаганию»). На второй фазе (15-17 лет) - осознанием своего места в будущем, т.е. рождение жизненной перспективы: в нее входит и представление о своем желаемом Я, и о том, что он хочет совершить в своей жизни.

Центральным моментом кризиса Л. И. Божович считала развитие самосознания подростков. Развитие самосознания и его важнейшей стороны - самооценки - это сложный и длительный процесс. В основе развития самосознания, центрального, по мнению Л. И. Божович, новообразования подросткового возраста, лежит развитие рефлексии, побуждающей потребность понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований, т.е. достигнуть избранного образца. Исследования Л.И. Божович и ее сотрудников показали, что наличие у подростка устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, а, следовательно, внутренне более собранным и организованным. Он как бы обретает волю. Переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно обозначить термином «самоопределение» - осознание себя членом общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции.

В концепции Д. Б. Эльконина подростковый возраст, как всякий новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность производит поворот от направленности на мир к направленности на самого себя. Как подчеркивает Д. Б. Эльконин, самоизменение возникает и начинает осознаваться сначала психологически в результате развития учебной деятельности и лишь подкрепляется физическими изменениями. Стремление быть взрослым вызывает сопротивление со стороны действительности, однако место в системе отношений со взрослыми ребенок еще занять не может, его место в детском сообществе. Здесь складывается новая социальная ситуация развития. Идеально форма - то, что ребенок осваивает в этом возрасте, с чем он реально взаимодействует, - это область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения.

Общение со сверстниками - ведущий тип деятельности в этом возрасте. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. Если подросток в школе не может найти системы удовлетворяющего его общения, он часто уходит из школы, разумеется, чаще психологически, хотя не так уж редко и буквально. В этот период учебная деятельность для подростка отступает на задний план, хотя она и остается преобладающей, в деятельность общения. В этой деятельности формируется самосознание. Основное новообразование этого возраста - социальное сознание, перенесенное внутрь.

В основе исследования Д. И. Фельдштейном сущности и значении подросткового возраста лежит деятельностный подход, рассматривающий развитие личности как процесс, движущей силой которого являются, во-первых, разрешение внутренних противоречий, во-вторых, смена типов деятельности, обусловливающая перестройку сложившихся потребностей и зарождение новых. Отсюда, как указывает автор, понятно, почему изучение типов деятельности позволяет выявить пути, механизмы становления личности в онтогенезе.

**2.6 Юношеский возраст.**

Кризис перехода к юности (15-18 лет) связан с проблемой становления человека как субъекта собственного развития. Кризис идентичности в юности дополняется или же сменяется кризисом интимности. Межличностные отношения могут при этом стать стереотипными, а сам человек оказаться в состоянии психологической изоляции. Кроме того, на протекание юношеского кризиса влияют итоги развития в подростковом возрасте.

Юность - период в развитии, соответствующий переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Это определяет социальную ситуацию развития в этом возрасте: юноша занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым. Положение ребенка характеризуется его зависимостью от взрослых, которые определяют главное содержание и направление его жизнедеятельности. С усложнением жизнедеятельности у юноши происходит не только количественное расширение диапазона социальных ролей и интересов, но и количественное их изменение, появляется все больше взрослых ролей с вытекающей отсюда мерой самостоятельности и ответственности. Неопределенность положения (в одних случаях признают взрослым, в других - нет) и предъявляемых к нему требований по-своему преломляются в юношеской психологии.

Хронологические границы юношества определяются по-разному, наиболее часто исследователи выделяют раннюю юность (от 15 до 18 лет) и позднюю юность (от 18 до 23 лет). Наиболее изученной в психологии является ранняя юность - старший школьный возраст.

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 труде, способность строить жизненные планы, общественная активность. В юношеском возрасте окончательно преодолевается свойственная предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности. Социальная ситуация развития в юности определяет тот факт, что этот возраст характеризуется как «устойчиво концептуальная социализация, когда вырабатываются устойчивые свойства личности», стабилизируются все психические процессы, личность приобретает устойчивый характер. Ведущая деятельность в ранней юности - профессиональное самоопределение. Проблема профессионального самоопределения сложна и многообразна.

Общее эмоциональное самочувствие в этом возрасте становится более ровным, чем у подростков, но вместе с тем не надо себе представлять, что в годы юности развитие проходит спокойно. То обстоятельство, что юноша испытывает большой прилив жизненных сил и стремление приложить свою энергию при недостаточном жизненном опыте не всегда отчетливо осознаваемых конкретных жизненных целях на ближайшее время, приводит иногда к внутреннему недовольству и метанию от одних целей к другим. Возможность таких внутренних переходов, неожиданного «бунта» против принятых норм поведения, правил общения, желание стать в оппозицию к принятому, недоверие к суждению людей не исключены в этом возрасте.

Очень важной с точки зрения развития личности в юности является проблема вариантов взросления и соответственно личностного становления. И. С. Кон выделяет типы взросления: у одних людей юность - период "бури и натиска", протекающий бурно и кризисно, характеризующийся серьезными эмоциональными и поведенческими трудностями, острыми конфликтами с окружающими.

У других юность протекает плавно и постепенно, они включаются во взрослую жизнь сравнительно легко, но до некоторой степени пассивно; романтические порывы, обычно ассоциируются с юностью, им не свойственны; такие люди доставляют меньше всего хлопот воспитателям, но в их развитии механизмы приспособления могут блокировать формирование самостоятельности.

Третий тип юности характеризуется быстрыми, скачкообразными изменениями, которые, однако, эффективно контролируются самой личностью, не вызывая резких эмоциональных срывов; рано определив свои жизненные цели, такие юноши и девушки отличаются высоким уровнем самоконтроля, самодисциплины и потребности в достижении, они активно формируют собственную личность, но у них слабее развита интроспекция и эмоциональная жизнь.

Подводя итог сказанному о развитии личности в юности, приведем обобщающие слова Д. И. Фельдштейна о том, что «…в юности приобретается та степень психической, идейной и гражданской зрелости, которая делает юного человека самостоятельной личностью для трудовой жизни и деятельности, формируется умение составлять собственные жизненные планы, находить средства их реализации».[[26]](#footnote-27)

Юность - это период перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости.

**Заключение.**

Кризисы психического развития - традиционный предмет психологического анализа. Начиная, с П.П. Блонского все крупные исследователи, работавшие в русле психологии развития, рано или поздно обращались к нему. Объясняется это тем, что кризисы являются столь наглядными симптомами развития, что невозможно избежать искушения применить некоторые общие представления о развитии к этому предмету.

Из сказанного выше можно сделать важный вывод об эволюционной роли кризиса и характере последующих изменений. Исходы кризиса различны: он может, как затормозить общий ход развития, так и привести к значительному росту, прогрессу в развитии. Таким образом, кризис тесно связан с развитием личности. К.Н. Поливанова тонко подмечает, что «…прогрессивное развитие личности в периоды кризисов как бы затухает»[[27]](#footnote-28), тем самым, показывая внешний, поверхностный характер остановки, за ней скрываются глубинные процессы, без которых немыслимо продвижение. Итак, эволюционный смысл кризиса заключается в борьбе с устаревшими продуктами развития, которые препятствуют дальнейшему прогрессу жизни.

Выделим общие черты кризиса:

1) кризис предшествует переходу на новую ступень развития;

2) он является необходимым условием развития;

3) содержание составляет «накопление противоречий в уже сложившейся актуальной социальной ситуации развития»;[[28]](#footnote-29)

4) «общим итогом является возникновение ряда психологических новообразований, не свойственных предшествующим этапам развития»[[29]](#footnote-30)

Процесс развития в отечественной психологии понимается не как ровное и плавное, а как прерывистое движение, в котором изменения и достижения нового уровня иногда становится возможным только благодаря работе кризисов.

Таким образом, кризис психического развития оказывается представленным, по крайней мере, в трех различных позициях - психолога, педагога и самого ребенка (или группы детей). Теперь вопрос состоит в том, чтобы понять, совпадают ли те образы, которые представлены с этих различных точек зрения, насколько они совпадают или различаются, какова специфика каждого из образов, наконец, в чем своеобразие тех действий, которые могут быть осуществлены из каждой позиции.

«Педагогу в подобной ситуации важно как можно скорее и безболезненнее преодолеть эти симптомы (кризиса). Поскольку ситуация кризиса обнаруживает, по выражению Л.С. Выготского, «запустеванием» связей между ребенком и взрослым, ребенок как бы внезапно оказывается вне зоны досягаемости взрослого, действия которого перестают быть действиями (в том смысле, что нарушается координация между действиями взрослого и ответным действием ребенка).

Подобная роль педагога не может быть оценена как положительная или отрицательная, полезная и вредная, поскольку, если "исчезает" действие взрослого, в определенном смысле исчезает и он сам, и наиболее естественным и осмысленным является стремление восстановить себя посредством возобновления связей с ребенком».[[30]](#footnote-31)

**Список используемой литературы:**

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2006.

10. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. Москва - Воронеж, 1997

11. Божович Л. И. (1929-31/1935). Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально теоретическое исследование). Культурно-историческая психология, N 1-3, 2006

12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

13. Д. И. Фельдштейн «Психология воспитания подростка», 1978

14. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Деонтьева, Е. Ю. Патяевой]. — М.: Смысл, 2001.

2. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. - М.: Высшее образование; МГППУ, 2007.

3. Ермолаева М. В. Психология развития. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЕК", 2006.

4. Каменская Е.Н. Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций /Е.Н. Каменская. - Ростов н/Д: Феникс, 2006.

5. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия. Сост. К.В. Сельченок.- Мн.: Харвест, 2003г.

6. Поливанова К.Н. Аннотация "Возрастные кризисы глазами психолога и педагога". Статья, эссе, 2003.

7. Психология подростка: учебник/под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана. - СПб.; ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК,2006.

8. Нуркова В.В. , Березанская Н.Б. Психология: Учебник. - М.: Высшее образование, 2006.

9. Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. - Ростов н/Д: Феникс, 2006.

10. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2006. [↑](#footnote-ref-2)
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2006. [↑](#footnote-ref-3)
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. [↑](#footnote-ref-4)
4. Там же [↑](#footnote-ref-5)
5. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2006. [↑](#footnote-ref-6)
6. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. Москва - Воронеж, 1997 [↑](#footnote-ref-7)
7. Там же [↑](#footnote-ref-8)
8. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. Москва - Воронеж, 1997 [↑](#footnote-ref-9)
9. Божович Л. И. (1929-31/1935). Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально теоретическое исследование). Культурно-историческая психология, N 1-3, 2006 [↑](#footnote-ref-10)
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. [↑](#footnote-ref-11)
11. Божович Л. И. (1929-31/1935). Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально теоретическое исследование). Культурно-историческая психология, N 1-3, 2006 [↑](#footnote-ref-12)
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. [↑](#footnote-ref-13)
13. Там же [↑](#footnote-ref-14)
14. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2006. [↑](#footnote-ref-15)
15. Божович Л. И. (1929-31/1935). Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально теоретическое исследование). Культурно-историческая психология, N 1-3, 2006 [↑](#footnote-ref-16)
16. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2006. [↑](#footnote-ref-17)
17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. [↑](#footnote-ref-18)
18. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2006. [↑](#footnote-ref-19)
19. Психология подростка: учебник/под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана. - СПб.; ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК,2006. [↑](#footnote-ref-20)
20. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2006. [↑](#footnote-ref-21)
21. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2006. [↑](#footnote-ref-22)
22. Д. И. Фельдштейн «Психология воспитания подростка», 1978 [↑](#footnote-ref-23)
23. Психология подростка: учебник/под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана. - СПб.; ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК,2006. [↑](#footnote-ref-24)
24. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Деонтьева, Е. Ю. Патяевой]. — М.: Смысл, 2001. [↑](#footnote-ref-25)
25. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2006. [↑](#footnote-ref-26)
26. Д. И. Фельдштейн «Психология воспитания подростка», 1978 [↑](#footnote-ref-27)
27. Поливанова К.Н. Аннотация "Возрастные кризисы глазами психолога и педагога". Статья, эссе, 2003. [↑](#footnote-ref-28)
28. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях [↑](#footnote-ref-29)
29. Там же [↑](#footnote-ref-30)
30. Поливанова К.Н. Аннотация "Возрастные кризисы глазами психолога и педагога". Статья, эссе, 2003. [↑](#footnote-ref-31)