### **Введение**

психология поисковый поколение

Низкая мотивация учебы у современного школьника - проблема общеизвестная. Нежелание учиться, нежелание находить ответы на вопросы жизни - с такими особенностями поведения современных школьников встречаются педагоги. Одним из факторов низкого уровня мотивации, как отмечают психологи, является низкий уровень поисковой активности. Под мотивацией в психологии понимают процесс формирования действия или поступка. Под поисковой активностью понимают деятельность, имеющую три фазы: «шаг - ориентация - рефлексия - шаг». Поисковая активность первична по отношению к мотивации и характерна для высокоразвитых живых организмов. Ее развитие облегчает формирование мотивации к тому или иному виду деятельности.

Можно сказать, что сейчас человечество находится в точке истории, непохожей на что-либо, происходившее ранее. Жизнь движется гораздо быстрее, чем когда-либо. Ни с чем не сравнимо громадное ускорение накопления фактов, знаний, методик, изобретений, достижений в технологии и др. Кажется вполне очевидным, что это требует изменить подход к человеку, к его отношениям с миром. Грубо говоря, требуется иной тип человека, способного жить в непрерывно изменяющемся мире. Новое время характеризуется появлением типичной нестандартной ситуации - такой, где нет готовых решений, алгоритмов, где ни книга, ни ЭВМ, ни соседи, ни информация не смогут помочь решить задачу, если мы сами не обладаем способностью ее решить. При этом человек, конечно, должен обладать обширными познаниями, где главным его орудием будет способность реализовать их, пойти необычным, творческим путем.

Сегодня возникает потребность в людях, не столько потребляющих знания, сколько добывающих их, в таких качествах личности, которые гарантировали бы психологическую готовность к принятию решений в неожиданных ситуациях. Человек должен обладать способностью воспринимать такие ситуации не как ЧП, а как естественное состояние бытия, не нуждающееся в неподвижном и устойчивом, «замороженном» мире, в том, чтобы жить так, как их отцы. Такие люди будут уверенно смотреть в завтрашний день, даже не зная, что произойдет, но рассчитывая на свою способность импровизировать в ситуации, никогда ранее не возникавшей.

Каков же в этих условиях правильный путь обучения? Ясно, нужно учить быть творческими, по крайней мере в смысле способности справляться с новизной, импровизировать. Творческие люди не должны бояться изменений, напротив, должны чувствовать себя комфортно, встречаясь с изменениями и новшествами и, насколько это возможно, даже быть способными наслаждаться ими.

**1. Современное состояние теории психического развития в отечественной возрастной психологии**

**1.1 Новый этап в истории развития отечественной возрастной психологии**

Новый этап в истории отечественной возрастной психологии был подготовлен теоретическими разработками проблем онтогенеза на основе реализации культурно-исторического подхода к пониманию природы психики человека, принципа единства сознания и деятельности при анализе становления психологических новообразований возраста, раскрытия механизмов этого становления в условиях обучения и воспитания. Необходимость дальнейшего развития возрастной психологии была вызвана изменениями, происходившими в сфере образования в нашей стране.

В конце 50**-**х гг. в СССР было введено обязательное восьмилетнее образование. Перед возрастной и педагогической психологией встали задачи выявления возрастных возможностей усвоения знаний, исследования роли обучения в психическом развитии, повышении эффективности обучения. В начале 60-х гг. эта проблема была поставлена в научно-практическом плане. Своеобразие нового этапа развития возрастной психологии состояло в том, что изучение закономерностей психического развития детей проводилось в форме психолого-педагогического моделирования его существенных условий. Ставилась задача воспроизвести в «искусственных» (специально созданных) условиях «естественный» процесс развития детей. Иначе говоря, возрастная психология включалась как составная часть в комплексное, психолого-педагогическое исследование.

В 70-е гг. исследования в области возрастной психологии включали разработку новых подходов к решению проблем периодизации психического развития детей. Общее признание получила периодизация развития, предложенная Д.Б. Элькониным, в основу которой легли идеи о возрасте Л.С. Выготского. Д.Б. Эльконин предложил рассматривать каждый психологический возраст на основе: 1) социальной ситуации развития - той конкретной формы отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период; 2) ведущего типа деятельности, реализующего социальные отношения; 3) психологических новообразований, возникающих в этот период. При этом понятию ведущей деятельности в теории и периодизации психического развития Д.Б. Эльконин отводил центральное место, полагая, что психическое развитие осуществляется в процессе закономерной смены типов ведущей деятельности.

В детском возрасте Д.Б. Эльконин выделил шесть периодов, каждому из которых соответствует свой ведущий тип деятельности:

) **младенческий возраст** (0-1 год) - непосредственно-эмоциональное общение;

) **раннее детство** (1-3 года) - предметно-манипулятивная деятельность;

) **дошкольное детство** (3-7 лет) - сюжетно-ролевая игра;

) **младший школьный возраст** (7-10 лет) - учебная деятельность;

) **подростковый возраст** (10-15 лет) - общение;

) **ранняя юность** (15-17 лет) - учебно-профессиональная деятельность.

Все типы ведущих деятельностей Д.Б. Эльконин делил на две большие группы. Первую группу составляют те из них, на основе которых ребенок ориентируется в основных смыслах человеческой деятельности и осваивает задачи, мотивы, нормы отношений между людьми. Это деятельность в системе «ребенок - общественный взрослый»: непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника, общение подростка. Во вторую группу входят деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами. Это деятельность в системе «ребенок - общественный предмет»: предметно-манипулятивная деятельность детей раннего возраста, учебная - младших школьников, учебно-профессиональная - юношей и девушек. В ходе психического развития ребенка происходит закономерное чередование периодов преимущественного освоения предметно-содержательной стороны деятельности и развития на этой основе мотивационно-потребностной сферы и периодов овладения операционно-технической стороной деятельности и формирования внутри нее интеллектуально-познавательных способностей детей.

В 80-е гг. возрастная психология включилась в выполнение задач, поставленных очередной реформой школы (1984 г.), в которой определялось более раннее начало обучения - с 6 лет. Изучение возрастных и индивидуальных особенностей 6-летних детей, их отличий от 7-летних детей, выявление психолого-педагогических условий их обучения и воспитания составило отдельное направление исследований возрастной психологии. Существенный вклад в изучение психологии шестилеток, психологических особенностей организации образовательного процесса с этой категорией учащихся внесли Д.Б. Эльконин, Ш.А. Амонашвили, В.С. Мухина, Я.Л. Коломинский, Е.Е. Кравцова.

В возрастной психологии проводилось изучение учебной и внеучебной деятельности подростков, их социальной активности, ценностных ориентаций, взаимоотношений со взрослыми и друг с другом (А.К. Маркова, В.А. Петровский); изучались особенности психического развития в старшем школьном и юношеском возрасте (Е.А. Шумилин, И.С. Кон), особенности перехода от подросткового к юношескому возрасту (И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых), психологические вопросы профориентации юношей и девушек (Е.А. Климов).

К середине 80-х гг. огромный массив конкретных исследований и практических разработок по проблемам психического развития детей и подростков фактически оформился в качестве особого научного направления, которому учениками и последователями Л.С. Выготского еще ранее было присвоено название «культурно-историческая концепция». В отечественно психологии данная концепция стала выступать и объяснительным принципом феноменов психического развития, и теоретической основой понимания природы психического, и методологическим средством организации образовательных процессов в дошкольном и школьном возрастах. **Можно сказать, что «культурно-историческая концепция» - это вершинная точка развития отечественной возрастной психологии советского периода.**

**1.2 Современное состояние теории**

В начале 90-х гг. начался фактически новый период в истории всей российской психологической науки. Современные разработки проблем психологии развития осуществляются в условиях кардинальной перестройки всех сфер общественной жизни, в том числе и образования. Изменение социально-экономических и общественных условий, ценностных оснований и целевых ориентиров жизни существенно изменяет характер межпоколенных отношений. С позиций культурно-исторической концепции все это принципиальным образом влияет на особенности психического развития современных детей. И в этом заключается своеобразный вызов нашего времени психологу развития - как исследователю, так и психологу-практику.

Предельно широкий подход к психологии развивающегося человека предложен **В.П. Зинченко и Е.Б. Моргуновым.** Исходной основой при построении новой психологии развития для авторов выступило соотношение категорий «цивилизация - культура». Сопряженными с образом цивилизации являются понятия популяции, государства, производства; с образом культуры - личность, общество, творчество. Вершинная теория в отечественной психологии - культурно-историческая концепция Л.С. Выготского - опирается преимущественно на культурную традицию в науках о человеке. Вместе с тем в этой концепции есть и цивилизованная составляющая; в частности, мысль о том, что внутренний мир человека формироуется путем интериоризации инструментально-смыслового содержания культуры, что культура как бы заполняет внутреннее пространство индивида, вытесняя и преобразуя его натуральные (наличные, сложившиеся, обыденные и др.) психологические структуры.

Одну из перспективных попыток построить введение в психологию развития в традиции культурно-исторической концепции Л.С. Выготского предпринял **Б.Д. Эльконин**. Его интересует онтология развития; он считает, что развитие есть, существует, является неким особым бытием. Фиксация бытия развития осуществляется во всех теориях психического развития, вопрос же заключается в том, как оно есть, как возможно развитие? И автор отвечает: оно существует как акт развития, как переход от одного состояния к другому. Работы Б.Д. Эльконина впервые в отечественной психологии позволяют четко различить «реальность развития» и «развитие реальности», акт развития и ход развития, единицу развития и объект развития, которые в традиционной возрастной психологии не различались.

В не менее плодотворной форме ставятся и обсуждаются проблемы психологии развития в цикле исследований **Г.А. Цукерман**, которая предприняла смелую попытку выстроить одновременно и психологию и педагогику саморазвития человека. Основной поставленный ею вопрос выражается так: когда растущий, взрослеющий человек становится субъектом своего собственного развития? Принципиально важно, когда сам человек начинает переживать, обнаруживать момент встречи с самим собой, когда он начинает относиться к своей жизни как к предмету практического преобразования - планирования и проектирования своего пути. Способность к саморазвитию является драгоценным даром, поэтому необходима сегодня психология саморазвития, умеющая чутко улавливать самые слабые симптомы зарождения этой способности, и педагогика саморазвития, способная сберечь ее как ценность и утвердить как норму жизни человека.

Для многих исследователей сегодня становится все более очевидной необходимость расширения и углубления мировоззренческих, философско-методологических оснований и психологии вообще, и психологии развития человека в частности.

Объектом психологии развития является сам развивающийся человек для **А.Г. Асмолова.** Опираясь на методологию системного подхода к изучению природы человека, на опыт изучения развития личности в разных направлениях исторической и современной психологии, он выявляет закономерности развития человека в контексте эволюции природы, истории общества и построении индивидуального жизненного пути личности. Своеобразным итогом реализованного подхода оказывается лаконичная авторская формула: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают».

Оригинальный подход к проблемам психологии развития человека разрабатывает **А.Б. Орлов,** анализируя соотношение двух духовно-практических реальностей: мира детства и мира взрослости. Он полагает, что современный этап развития человечества - время кардинального пересмотра традиционных принципов отношений между двумя мирами; только в этом случае появляется шанс «пробиться» к сущности человека, избежать «кажимости», а самому человеку преодолеть неподлинность своего бытия. Новая психология детства - это гуманистическая психология, которая может быть построена на основе новых отношений между миром взрослых и миром детства.

Перспективы развития культурно-исторической концепции, критический анализ ее отдельных положений, выявление нового образа психологической реальности и ее развития в онтогенезе составляют содержание современного этапа становления возрастной психологии, но теперь уже - как психологии развития.

**2. Условия, источники, движущие силы развития**

Несмотря на сохранение по внутренним основаниям единства научного направления Л.С. Выготского, внутри превалирующего движения сложились определенные автономные научные школы. Особенно в это преуспел Д.Б. Эльконин. Основной, главной идеей его научной школы является идея историзма детского психического развития.

О конкретном историзме детского психического развития уже в двадцатые годы мыслил Л.С. Выготский. Вообще же эта идея в конце XIX - начале XX вв. гуляла по всей Европе и даже проникла в Америку. В то время она была весьма абстрактна, очень ограничена в своем потенциале, - даже у Выготского - и лишь в работах Д.Б. Эльконина она смогла целесообразно в теоретическом, а затем и в экспериментальном плане продемонстрировать подлинный смысл историзма в психологии. В разные десятилетия были разные подходы к историзму; в шестидесятые-семидесятые годы, когда активно работал и мыслил Д.Б. Эльконин, был тоже свой подход к историзму, который не потерял своего смысла и сейчас.

В чем суть подхода к историзму Д.Б. Эльконина? Прежде всего, он показывает, что родившийся ребенок - лишь потенциально человек, в реальности - это беспомощное существо, в потенции - это человек. Но эта потенция заключена во всем богатстве человеческой культуры. Предназначение ребенка - вначале с помощью родителей, а затем с помощью воспитателей, учителей, преподавателей, всех взрослых - овладеть материальными и духовными ценностями культуры. Д.Б. Эльконин именно в русле идеи историзма, вслед за К. Марксом, а затем А.Н. Леонтьевым, стал употреблять термин - а за ним лежит настоящее понятие - **усвоение** (присвоение достижений культуры).

Термин «присвоение» сейчас не совсем целесообразно отрицают все, кому не лень. Но за этим понятием - большая мощь. Культурно-историческая психология, созданная в свое время Л.С. Выготским, в нынешнее время Майклом Коулом называется «наукой будущего». То, что у Выготского по-настоящему не понимали и не понимают до сих пор, необходимо еще расшифровать. Большое значение в этой расшифровке имеют как раз работы Д.Б. Эльконина. Корень этой расшифровки - присвоение богатств культуры.

Как подлинный детский психолог, Д.Б. Эльконин показал, что основные возраста - или периоды детской жизни - также имеют историческое происхождение. Когда не было так называемого, говоря современным языком, дошкольного детства. Д.Б. Эльконин в своей книге «Психология игры», к сожалению, мельком показал, в каких условиях ребенок вынужден был становиться ребенком, и вместо настоящих человеческих орудий стал употреблять игрушки. Правда, в первые эпохи человеческого существования это были игрушки, очень похожие на настоящее взрослое орудие.

В своей периодизации человеческого развития Д.Б. Эльконин выдвинул гипотезу о том, когда наступает подростковый возраст. Несколько более ста лет назад Достоевский опубликовал роман «Подросток». Но там, наряду с возрастом реальным, живет и действует, нагло и очень умно, человечек, которого по данному определению можно назвать лишь юношей. В те годы еще не различали понятий подросток и юноша.

В ХХ веке, особенно с двадцатых-сороковых годов, подросток стал возникать как особая возрастная категория, еще не ставшая в массовом масштабе всеобщей, отсюда - большие трудности и при психологической характеристике подростков, и при определении методов педагогической работы с ними.

Д.Б. Эльконин когда-то уловил идею историзма, что тот и иной возраст возникает в соответсвующее время. Почему и как возникает? Это уже задача детской, исторической, педагогической психологии, педагогики развития и так далее. Д.Б. Эльконин просто бился над идеей о том, где, собственно, таится корень детского развития.

Лишь после кончины этого выдающегося психолога обнаружилось, что наиболее глубинные заходы Д.Б. Эльконин вносил лишь в свои научные дневники, где все свидетельствовало, с одной стороны, о подлинном интересе Д.Б. Эльконина к проблеме историзма истоков детского развития, а с другой стороны - о том, что он еще сам не был уверен в достоверности своих выводов.

Большое внимание в его «Избранных трудах» уделяется условиям детского развития - росту и созреванию. **Органика** - это условия детского развития, неизбежные, необходимые, но условия. **Источник** детского развития - буквально в формулировке Д.Б. Эльконина - это среда как культура или «идеальные формы».

Источники развития находятся не внутри ребенка (это, правда, исходная позиция и самого Л.С. Выготского), а в том, что заключается в результате развития ребенка, в представлении идеальных форм культуры. Это понимание идеальных форм культуры до сих пор с трудом усваивается даже зрелыми психологами, не желающих вставать на путь понимания идеальных форм как источника детского развития. (Эта идея многосторонне обсуждается в книге Майкла Коула.) **Форма** детского развития - усвоение (присвоение).

Слово **«движущие силы развития»** взято из формального диалектического материализма - тогда обязательно нужно было что-то называть в качестве движущих сил. Эльконин жил в конкретное время, он не мог обойтись без этого термина. И здесь, в определении движущих сил детского развития, большую загадку перед самим собой и перед современными психологами поставил именно Д.Б. Эльконин. Он полагал, что движущие силы детского развития - это противоречия между освоением предметной и общественной сторонами действия. Для Д.Б. Эльконина любое действие имеет предметное содержание и общественную форму. Более того, в своих «Дневниках» психолог стремился разгадать поставленную перед собой загадку о двух типах отношений: первое - «ребенок-предмет-взрослый», второе - «ребенок-взрослый-предмет». В первом случае отношение ребенка к взрослому опосредовано предметом, во втором - отношение «ребенок-предмет» опосредовано взрослым… И начинается загадка: что первично, что вторично?

Д.Б. Эльконин пытался разрубить этот «гордиев узел» своей знаменитой теорией периодизации детского развития. Он стремился показать, что в одном возрасте дети присваивают общественно-мотивационное строение деятельности, а затем на этой основе в последующем возрасте овладевают предметно-операционной стороной деятельности. Насколько эти стороны едины в действии, в деятельности - главное противоречие между ними. И это - своеобразно только для Эльконина. Других подходов к анализу деятельности с двух сторон, других подходов к выяснению последовательности смены возрастов, кроме работ Д.Б. Эльконина, просто не существует. И в этом он демонстрировал общественную природу человеческого в детстве. Но для каждого вида деятельности они возникают и формулируются в одном и том же возрасте. То, что Д.Б. Эльконин поставил вопрос о движущих силах детского развития, говорит о том, что он из всего существа направления Л.С. Выготского вывел наиболее интересное - подход к природе детского развития.

**3. Сущность понятия «поисковая активность»**

**3.1 Поисковая активность**

В исследованиях В.С. Ротенберга показано, что основным компонентом поведения, определяющим устойчивость организма к разнообразным внешним воздействиям, является поисковая активность.

**Поисковой активностью** называется деятельность, направленная или на изменение неприемлемой ситуации, или на изменение своего отношения к ней, или на сохранение благоприятной ситуации вопреки действию угрожающих ей факторов и обстоятельств, при отсутствии определенного прогноза результатов такой активности, но при постоянном учете промежуточных результатов в процессе самой деятельности. Человек запрограммирован природой на гибкое поисковое поведение в меняющемся динамичном мире как самой природы, так и социальных отношений. В реальности стопроцентный прогноз конечных результатов блокирует поисковую активность, превращая жизнь в набор автоматизированных действий, отражающих искусственно выстроенную ситуацию. В то же время в процессе поискового поведения не только конечные, но и промежуточные его результаты должны учитываться, оцениваться и использоваться для коррекции поведения, которое без этого окажется недостаточно гибким и в конечном итоге - малоэффективным. Поисковое поведение отличается от панического, при котором человек тоже пытается активно действовать для изменения неприемлемой ситуации, однако такая активность носит хаотический непродуктивный характер, ошибочные действия не коррегируются, ни один из путей спасения не прослеживается до конца, и такое поведение, как правило, не оказывает защитного действия. Антиподом поисковой активности является отказ от поиска. У человека он проявляется разнообразно: сюда относится депрессия, невротическая тревога, переживание апатии, беспомощности, безнадежности, которые часто предшествуют развитию различных заболеваний. Подмечено, что чем более высокой поисковой активностью характеризуется человек в его обычном состоянии, тем тяжелее переносится его отказ. Состояние отказа от поиска не только вредно для здоровья - оно резко отрицательно сказывается на результатах любой деятельности. Возникнув в конкретной ситуации, оно имеет тенденцию «захватывать» поведение в целом, потому что если даже ощущения безнадежности и депрессии явились реакцией на какую-то конкретную неудачу, они способны парализовать активность в любом другом направлении. Снижение поисковой активности обуславливает возникновение новых неудач формирует замкнутый круг, вырваться из которого можно, если в неудачах возникает просвет или внезапно случается событие, требующее полной мобилизации для спасения собственной жизни или жизни близких.

Активное поведение и жизненная стойкость во многом определяется мировоззрением и идеологией человека, которые не дают угаснуть поисковой активности вопреки всем жизненным трудностям. Но большое значение имеет и то, что поисковая активность реализуясь в разного рода творчестве, как бы сама себя поддерживает. Потребность в поиске требует удовлетворения любым путем и если человек закрывает для себя путь вперед, в сторону новых свершений из опасения потерять достигнутое, - он неизбежно начинает двигаться назад. Только у человека, благодаря сознанию и высокому уровню социальной организации потребность в поиске может проявиться в творчестве. Разумеется, и творчество может стимулироваться разными причинами - от потребности общества в разрешении назревших задач, до стремления к самоутверждению. Но среди побудительных причин творчества не следует забывать и о бескорыстном удовольствии, доставляемом самим процессом работы. Все дело в том, что именно в творчестве проявляется уникальность потребности в поиске - ее принципиальная ненасыщаемость, ибо потребность в поиске - это потребность в постоянном изменении самого человека. Подлинное творчество само себя стимулирует, само по себе является для человека наградой.

**3.2 Природа поисковой активности**

Является ли потребность в поиске врожденной или приобретенной? Безусловно, определенные биологические предпосылки для ее возникновения существуют, коль скоро она обнаруживается у животных, принадлежащих к разным видам, стоящих на разных ступенях развития. Биологическая роль этой потребности для человека очевидна: она является как бы пружиной, движущей силой саморазвития и самосовершенствования каждого индивида, делая его активным соучастником прогресса всей популяции. Возникает как бы положительная обратная связь между уровнем и темпом развития мозга: чем сложнее и совершеннее становится ЦНС, тем интенсивнее она развивается и совершенствуется. Одним из механизмов, обеспечивающих такое ускорение, является поисковая активность: чтобы она успешно реализовалась в сложном мире и не приводила индивида к гибели, мозг должен обладать большими разносторонними возможностями в усвоении, реорганизации и извлечении информации из памяти, в регуляции усложняющегося поведения. Таким образом, поисковая активность способствует развитию НС, а последняя, в свою очередь, стимулирует поиск. Однако общебиологическое значение потребности в поиске и ее биологическая природа отнюдь не противоречат тому обстоятельству, что эта потребность у разных субъектов развита в разной степени. Объясняется это тем, что при рождении индивид обладает только предпосылками к развитию этой потребности, а окончательно она формируется лишь в процессе индивидуального развития и социального общения, благодаря постоянному контакту с родителями и другими взрослыми. А если среди них будут доминировать те, кто склонен отказываться от поиска, то потребность в поиске не будет формироваться и у новых поколений и развернется цепная реакция отказа.

Но было бы серьезной ошибкой игнорировать принципиальное отличие человека даже от высших животных в характере и направленности поиска. Речь идет прежде всего о том, что именно у человека поисковое поведение перестает быть лишь ситуативным (обеспечивающим удовлетворение потребности в пище, безопасности, продолжении рода), а нередко становится самоцелью и реализуется в творчестве.

А. Маслоу разделяет потребности человека на базовые (дефицитарные) к которым относятся физиологические, такие как еда, сон; потребности в безопасности и уверенности; потребности в любви и принадлежности; потребность в самоуважении и уважении других; и метапотребности (потребности роста), к которым он относит бытийные ценности, такие как цельность, совершенство, завершенность, справедливость, жизненность и т.п., ведущие к самоактуализации человека, которая выражается в творчестве. Становление личности неразрывно связано с поисками собственного Я - поиск ответов на самые основные, вечные вопросы: «Что я такое?», «Для чего я живу?», «Что я ищу в отношениях с другими людьми?», «Что есть природа?». Окончательных, однозначных всеобщих ответов на эти вопросы не существует, но постоянный поиск таких ответов и представляет собой то, что называется духовностью.

Духовность подразумевает творчество не только в создании новых идей или произведений, имеющих объективную значимость и ценность, но и в смысле построения своего внутреннего мира, что требует не меньших творческих усилий, поэтому духовность - это присущая именно человеку форма поисковой активности. Поиск себя и сотворение себя (самоактуализация) - творческий процесс, который принципиально не исчерпаем и не имеет границ, так как если бы полное и окончательное постижение своего Я было бы действительно возможно, это означало бы остановку в духовном развитии, его окостенение и омертвение, механизацию, ибо только постоянное движение обеспечивает полноценную жизнь человеческого духа. Именно поэтому самоактуализация - универсальный тип поисковой активности, более всего гарантирующий от состояния отказа и капитуляции. Но для его осуществления необходима достаточная зрелость личности.

**4. Возраст и периодизация психического развития**

**4.1 Возраст и возрастные категории**

**Категория возраста**

Центральной категорией для наук, изучающих развитие человека, является понятие **возраста**. Возраст - одна из фундаментальных и сложных категорий психологии развития. Уже самое общее, формальное его определение имеет два значения, оба из которых широко применяются как в историко-биологических науках, так и в науках о неживой материи - это абсолютный и условный возраст.

**Абсолютный** (календарный, или хронологический) возраст выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т.п.), отделяющих момент возникновения объекта до момента его измерения. Это - чисто количественное, абстрактное понятие, обозначающее длительность существования объекта, его локализацию во времени. Определение хронологического возраста объекта называется датировкой.

**Условный** возраст (или возраст развития) определяется путем установления местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором процессе развития, на основании каких-то качественно-количественных признаков. Установление условного возраста - элемент периодизации, которая предполагает выбор не только хронологических единиц измерения, но и самой системы отсчета и принципов ее расчленения.

**Системы отсчета для анализа возрастных категорий**

В науке возрастные категории выглядят чрезвычайно сложными и противоречивыми. Как указывает И.С. Кон, чтобы разобраться в содержании категории возраста, прежде всего необходимо разграничить главные системы отсчета, в которых наука описывает человеческий возраст и вне связи с которыми возрастные категории вообще не имеют смысла.

**Первая система отсчета** - **индивидуальное развитие**, описываемое в таких понятиях, как «онтогенез», «течение жизни», «жизненный путь», «жизненный цикл», «биография»; его составляющие («стадии развития», «возрасты жизни» и т.п.) и производные (возрастные свойства»).

**Хронологический возраст -** это возраст отдельного человека, начиная с момента зачатия и до конца жизни. Хронологический возраст каждого человека есть личный факт его жизни.

**Биологический возраст** определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста. В понятии биологического возраста за основу взяты те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Ввиду их измеряемости установлены определенные возрастные нормативы. Соответственно если в данном возрасте у человека еще не наступили ожидаемые изменения, значит, он отстает в своем биологическом развитии, т.е. его биологический возраст меньше хронологического, и наоборот.

**Психологический возраст** определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом. Здесь за основу взяты те психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека. Если психические изменения отстают от хронологического возраста, то говорят, что психологический возраст меньше хронологического, и наоборот.

**Социальный возраст** измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников. В понятии социального возраста за основу взяты те социальные изменения, которые происходят в психике. Это, с одной стороны, жизненные события, которые происходят с каждым из нас в определенном возрасте, и с другой, возрастные изменения, определяющие мировоззрение человека, его отношение к жизни. Если они отстают от нормативных, говорят, что социальный возраст меньше хронологического, если опережают-то больше.

**Субъективный, переживаемый возраст** личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Речь идет о возрастном самосознании, зависящем от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности. Здесь за основу взято самоощущение человека, т.е. к какому хронологическому возрасту он сам себя приписывает, в какую точку на хронологической оси проецирует. Соответственно его субъективный возраст может быть меньше, больше или равен хронологическому возрасту.

Принято использовать три основных термина для описания индивидуального развития в его целом - время жизни, жизненный цикл и жизненный путь.

**Время жизни,** или протяженность, пространство жизни обозначает временной интервал между рождением и смертью, означает изучение психического развития индивида на протяжении всей его жизни. Продолжительность времени жизни имеет важные социальные и психологические последствия: так, от нее во многом зависят длительность существования поколений и продолжительность первичной социализации детей. Тем не менее «время жизни» - понятие формальное, обозначающее лишь хронологические рамки индивидуального существования безотносительно к его содержанию.

Наиболее емкий и употребительный современный научный термин для описания индивидуального развития - **«жизненный путь».** До недавнего времени психологи изучали процессы индивидуального развития так, как если бы эти процессы совершались в неизменном социальном мире, тогда как историки и социологи прослеживали изменения в социальном мире без учета сдвигов в содержании и структуре жизненного пути индивида. Сегодня ясно, что нужно изучать развивающегося индивида в изменяющемся мире. И в свете новой методологической перспективы возрастные различия - не просто следствие универсальных этапов онтогенеза, но результат сложного переплетения траекторий индивидуального психического развития, общественно-производственной, трудовой карьеры и брачно-семейного цикла. По словам Б.Г. Ананьева, жизненный путь человека - это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения. Личностью человек не рождается, личностью он становится. В отличие от других живых существ человечество имеет свою историю, а не просто повторяющиеся циклы развития, потому что деятельность людей, изменяя действительность, объективируется в продуктах материальной и духовной культуры, которые передаются от поколения к поколению. История человеческой жизни не сводится к ряду внешних дел. Всякий человек имеет свою историю, поскольку он включается в историю человечества. Можно сказать, что человек лишь постольку и является личностью, поскольку он имеет свою историю.

**Вторая система отсчета - возрастная стратификация общества,** описываемая в таких терминах как «социально-возрастные процессы», «социально-возрастная структура», «возрастное разделение труда», «возрастные слои», «возрастные группы», «поколение», «когортные различия» и т.д.

Возрастная стратификация - такое же универсальное явление, как жизненный путь. Каждое общество разделяется на какие-то **слои** (страты) соответственно возрасту своих членов, а развитие общества может быть представлено как процесс последовательной смены и преемственности этих **слоев-поколений** (когорт).

Понятие возрастного слоя (страты) по объему совпадает с понятием когорты, обозначая совокупность индивидов данного возраста. Но понятие возрастного слоя оттеняет момент их сосуществования, тогда как когорта - момент смены и преемственности. Численность и состав (например, соотношение мужчин и женщин) возрастных слоев зависят от естественных и социально-демографических процессов воспроизводства населения. Увеличение средней продолжительности жизни при одновременном снижении рождаемости дает постарение населения, т.е. увеличение удельного веса лиц старших возрастов. Называть возрастные слои возрастными группами не следует, так как последний термин используется для обозначения организованных, корпоративных возрастных общностей. Члены возрастной группы совместно занимаются какой-то специфической деятельностью, принимают взаимные обязательства и выступают по отношению к окружающим в качестве группы. В одних обществах членство в возрастной группе является временным, ограниченным рамками одной возрастной степени (например, юности), в других продолжается в течение всей жизни.

Возраст служит основанием и критерием для обретения или оставления определенных социальных ролей. В одних случаях эта связь бывает непосредственной, в форме возрастного ценза (например, возраст гражданского совершеннолетия или пенсионный возраст). В других случаях она выступает косвенно, например опосредуется временем, необходимым для получения образования, без которого невозможно занять данное общественное положение.

Возрастная стратификация предполагает систему связанных с возрастом социально-психологических экспетаций и санкций. К ребенку предъявляются одни требования, к взрослому - другие; от опытного профессионала ждут больше, чем от молодого специалиста. Соответственно варьируется и характер юридических и моральных санкций за те или иные проступки.

Возрастная стратификация - относительно устойчивая система, которая создается, поддерживается и изменяется социально-возрастными процессами. Изменение состава и численности возрастных слоев в населении обусловлено демографическим процессом течения когорт, включающим в себя возникновение сменяющих друг друга когорт, их сосуществование, изменение их численности в результате миграций и постепенное уменьшение и исчезновение каждой данной когорты в результате ее вымирания. Социально-демографический процесс смены когорт покоится на естественно-биологическом процессе старения составляющих когорту индивидов, последовательно проходящих стадии своего жизненного пути.

Смена когорт имеет также важные социально-исторические последствия, поскольку каждая когорта, сформировавшись в конкретной исторической обстановке, является носителем специфического, в чем-то уникального социального опыта, ценностей, убеждений.

Возрастная стратификация не сводится к демографическим процессам и разделению труда. Она имеет также свой социально-политический и организационный аспект. Само понятие стратификации предполагает не просто расслоение и взаимозависимость, но определенную иерархию в распределении авторитета или власти. Так, любая система возрастной стратификации делит людей на старших и младших. А понятие «старшинства» имеет не только описательное, но и ценностное, социально-статусное значение, обозначая асимметрию прав и обязанностей.

**Третья система отсчета - возрастной символизм,** т.е. представления о возрастных процессах в культуре, то, как их воспринимают и символизируют представители разных социально-экономических и этнических общностей и групп («возрастные обряды», «возрастные стереотипы» и т.п.). Другими словами, возрастной символизм культуры - это система представлений и образов, в которых общество воспринимает, осмысливает и легитимизирует жизненный путь индивида и возрастную стратификацию, так же универсален и одновременно специфичен, как и сами эти явления. Как подсистема культуры он включает в себя следующие взаимосвязанные элементы:

**нормативные критерии возраста,** т.е. принятую культурой возрастную терминологию, периодизацию жизненного цикла с указанием длительности и задач его основных этапов; фиксируется не жизненный путь индивида, а именно жизненный цикл как нечто повторяющееся, обязательное и нормативное;

**аскриптивные возрастные свойства,** или **возрастные стереотипы,** - черты и свойства, приписываемые культурой лицам данного возраста и задаваемые им в качестве подразумеваемой нормы;

**символизацию возрастных процессов -** представления о том, как протекает или должны протекать рост, развитие и переход индивида из одной возрастной стадии в другую;

**возрастные обряды -** ритуалы, посредством которых культура структурирует жизненный цикл и оформляет взаимоотношения слоев, классов и групп;

**возрастную субкультуру -** специфический набор признаков и ценностей, по которым представители данного возрастного слоя, класса или группы осознают и утверждают себя в качестве «мы», отличного от всех остальных возрастных общностей.

Возрастные категории и стереотипы всегда и везде многозначны, противоречивы и амбивалентны, одновременно описательны и нормативно-предписательны. Описать возраст можно только в единстве с историко-специфическими особенностями культуры и социальной идентичностью.

**Возраст как форма развития**

Если подходить к пониманию возраста, исходя из позиции И.С. Кона, суть которой в следующем: соотношение генетически заданного, социально воспитанного и самостоятельно достигнутого принципиально неодинаково у разных индивидов, то возраст не есть и не может быть внутренним моментом процесса развития. **Возраст не данность, а заданность.** Один возраст не развивается в другой, а сменяется другим. Это не натуральный феномен, участвующий в процессе созревания чего-либо (тела, мозга и т.д.). Это не социальная организованность, имеющая квазинатуральный характер (например, ступени обучения или обретения социальных прав - паспорт, голосование и т.д.). Это не культурно-духовная ценность (как, например, в гуманистически ориентированных концепциях детства). Это не норма и не просто традиция.

Одним словом, **возраст - не объект, не некая объективная реальность,** существующая сама по себе, что можно изучать и использовать. Соответственно и понятие о возрасте не является отражением некоей реальности (того, что есть), оно не имеет отражательного статуса смысла. Именно поэтому бессмысленна педагогическая практика, ориентированная на «возраст как он есть», к чему надо приспосабливать образование и учитывать в обучении и воспитании.

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского обоснована мысль, что детство, как и всякое сложное социальное явление, имеет конкретную историческую природу; существует не просто детство, а есть история детства и история представлений о детстве. В.В. Давыдов, например, отмечал, что только при всеобщем обязательном школьном обучении имеет смысл говорить об особом дошкольном возрасте.

Каково же соотношение понятий **развития** и **возраста**? В живых системах возраст - это одно из понятий, позволяющих расчленить весь временной интервал существования системы на отдельные, отграниченные периоды (стадии, эпохи и др.). В этом смысле возраст есть производное от категории времени, которое формально характеризуется двумя параметрами: метрикой (длительностью) и вектором (направленностью) - стрелой времени. Возраст может быть задан его содержанием, которое определяет границы и наполненность любой временной формы.

Для исторически определенных систем содержание времени их жизни и его оформленность заданы **развитием,** которое есть способ существования любой органической системы. Соответственно периодизация ее развития предполагает смену (чередование) стабильных периодов критическими (где нет кризиса ставшей системы, там нет и развития, а значит, рано или поздно наступают стагнация и распад). Периодизация предполагает также смену периодов становления периодами реализации (функционирования) некоторых подсистем - превращение предпосылок в условия и способы движения системы. Периодизация предусматривает переходы с одного уровня (ступени) развития на другой, движение от неразвитого состояния в сторону роста, усложнения, расцвета и т.д. Характер этих смен и переходов определяет способ периодизации развития некоторой системы.

Итак, членение и упорядочивание времени полного жизненного цикла определяется **принципом периодизации,** который, в свою очередь, определяется общей теорией развития живых систем в исторических процессах; или схематически: от общей теории развития к способу упорядочивания времени существования системы, определяющему границы и специфику временных интервалов жизни. Первые два момента составляют концепцию периодизации, третий момент - набор и последовательность возрастных интервалов. Следовательно, понятие **возраста** является выводным из теории развития и принципа периодизации. Более того, все три категории (развитие, периодизация, возраст) являются взаимополагающими, и каждая из них безотносительно к двум другим самостоятельного значения не имеет.

Возраст до и вне периодизации развития не может быть ни внутренним феноменом самого развития, ни внешне противопоставленной ему нормированной сеткой; он сопряжен с развитием. В противовес традиционным представлениям возраст не самостоятельная внешняя форма для развития, не содержание самого развития и не его результат. **Возраст - это форма развития.** Можно сказать, что развитие оформляется, результируется в возрасте; именно поэтому возраст **не развивается, а образуется как форма,** которая в силу своей целостности и завершенности может только сменяться другой формой, замещаться ею.

Хотя каждый конкретный возраст всегда имеет историю своего возникновения, он не имеет истории своего развития; или он однажды возник и есть, или его нет (как не было когда-то собственно дошкольного детства, юности и др.). В силу того, что возраст образуется (а точнее, специально конструируется) в соответствии со сдвигами в общественной практике, он все более дифференцируется, усложняется его структура. Например, в одном только дошкольном детстве уже сегодня выделяются такие возрастные субпериоды, как новорожденность, младенчество, раннее детство, младший, средний дошкольный возраст, каждый из которых претендует на свою сугубую специфичность. Такое усложнение структуры возраста не случайно, так как происходит увеличение объема социального содержания жизни, усложнение задач социального бытия индивида; происходит также углубление наших представлений о нормативном характере общего психического развития в определенном возрасте.

**4.2 Периодизация психического развития**

**Протяженность развития во времени**

Чтобы понять развитие, необходимо рассмотреть протяженность временной дистанции, на которой оно совершается: в зависимости от этого можно различить, по меньшей мере, четыре ряда изменений: филогенез; антропогенез, онтогенез и микрогенез.

**Филогенез,** или развитие вида, - это предельная временная дистанция, включающая возникновение жизни, зарождение видов, их изменение, дифференциацию и преемственность, т.е. всю биосоциальную эволюцию, начиная с простейших и завершая человеком. В сравнительных исследованиях поведения, основывающихся на филогенетическом методе анализа, рассматривается видотиповое поведение разных организмов на предмет выделения их общности и различий. Результатом этого анализа является вывод об их общих биосоциальных закономерностях развития.

**Антропогенез,** или развитие человечества во всех его аспектах, в том числе и культурный социогенез, - это часть филогенеза, начинающаяся с возникновением Homo sapiens и завершающаяся сегодняшним днем.

**Онтогенез,** или индивидуальное развитие, - это временная дистанция длиной в человеческую жизнь: она начинается с момента зачатия и завершается концом жизни. Пренатальная фаза (развитие эмбриона и плода) занимает особое положение в силу зависимости жизненных функций от материнского организма. Изменения отдельных индивидов (или определенных их групп) в ходе онтогенеза составляют существенную часть предмета психологии развития.

**Микрогенез,** или актуальный генез, - наиболее короткая временная дистанция, охватывающая «возрастной» период, в течение которого протекают краткосрочные процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, развернутые последовательности действий. Сегодня эти процессы рассматриваются общей психологией. Однако для психологии развития они важны в аспекте преобразования микрогенеза в онтогенез.

Всякое изменение происходит во времени независимо от того, является ли оно количественным или качественным, быстрым или медленным, микро- или макропроцессом. Время никоим образом не регламентирует ход психического развития, но фиксирует все события в строго заданной последовательности. Деление временной дистанции на своеобразные и неповторимые этапы составляет проблему периодизации развития.

**Проблема периодизации развития человека**

Цель любой периодизации - обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды. Вопрос о делении онтогенеза на отдельные, в возрастном отношении ограниченные стадии, ступени или фазы имеет долгую традицию, но по-прежнему остается открытым. Критерии, на основании которых производится такое деление, а также содержание, число и временная протяженность установленных возрастных периодов чрезвычайно различны. Некоторые современные авторы (Р. Бергиус, Х. Траутнер) утверждают, что по причине роста знания о явлениях и фактах развития будет вообще невозможно создать приемлемый проект деления онтогенеза на связные возрастные периоды. По их мнению, в отношении онтогенеза речь может идти только о крупных делениях (пренатальный период, младенчество и т.д.), а более дробные применимы только для отдельных функциональных областей (познавательное развитие, развитие эмоциональной сферы, общения и т.д.).

Желание обобщить современные знания о стадиальности (формах) общего психического развития человека в единой периодизации, схватывающей как разные стороны процесса развития, так и его механизмы, не оставит психологов до тех пор, пока подобная синтетическая картина не будет построена. Для психологии развития инструмент такой универсальности выполняет ту же роль, что эволюционное древо в биологии или таблица Д.И. Менделеева в химии: роль предсказателя пустот. Когда такая картина развития будет построена, психологи и педагоги смогут увидеть белые пятна, лакуны в том культурно-образовательном пространстве, которое они создают для обеспечения оптимальных (с точки зрения определенных культурных ценностей) путей развития для людей разных возрастов.

Наиболее основательно и последовательно попытки создания таких всеобъемлющих «карт психического развития» за последние полвека предпринимались дважды. Западная психология лучше всего знакома с концепцией Э. Эриксона (1982), русская (советского периода) - с концепцией Д.Б. Эльконина (1989), которая в концентрированном виде выражает исходные идеи Л.С. Выготского (1984).

Центральным в периодизации Э. Эриксона является понятие **самоидентичности** (субъективное чувство непрерывной самотождественности). Схема периодизации развития в онтогенезе Э. Эриксона подробно изложена в 1 модуле данного пособия.

Позиция Д.Б. Эльконина в вопросе о периодизации может быть выражена в нескольких тезисах:

) несостоятельность многих периодизаций психического развития связана с тем, что за их основания брались хотя и характерные, но внешние отдельные признаки развития, а не внутреннее существо этого процесса, поэтому основания надо искать только во внутренних противоречиях самого развития;

) периодизацию психического развития необходимо строить с учетом смены одной целостной деятельности другой; личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части;

) при рассмотрении источников развития психики каждый его период необходимо связывать с наиболее значимым для него типом целостной деятельности ребенка (ведущей деятельностью);

) целостная деятельность ребенка, специфическая для каждого его возраста, определяет те психические изменения, которые впервые в нем возникают - новообразования. Именно эти новообразования служат основным критерием для деления детского развития на отдельные возрасты; на каждой возрастной ступени всегда есть центральное новообразование, ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе.

Несбалансированность и неполнота двух ведущих теорий психического развития, строящих свои периодизации на вполне определенном, но все-таки ограниченном наборе базовых понятий, состоит в следующем: теория Э. Эриксона не дает достаточных оснований для проектирования развивающих образовательных пространств (обеспечивающих позитивное разрешение каждого возрастного противоречия); в теория Д.Б. Эльконина слишком велик зазор между проектируемой ведущей деятельностью, «планируемыми» психическими новообразованиями и фактическим уровнем общего психического развития в том или ином возрастном интервале.

**Основные положения периодизации психического развития в отечественной психологии**

Отечественная возрастная психология преимущественно базируется на работах Л.С. Выготского. В работе «Проблема возраста» (1934 г.) он, наряду с общими вопросами определения возраста и построения новой периодизации развития в онтогенезе, предположил, что онтогенез есть регулярный процесс смены **стабильных и критических** **возрастов.** В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты ребенок развивается главным образом в результате микроскопических изменений его личности, которые накапливаются до известного предела, а затем скачкообразно появляется какое-то возрастное новообразование. В период кризиса развитие принимает стремительный, иногда катастрофический, характер, который Л.С. Выготский сравнивает с революционными изменениями.

На основании эмпирических данных Л.С. Выготский выделил следующие критические периоды: кризис новорожденности, одного года, 3 лет, 7 лет, 13 лет (подростковый), 17 лет (юношеский). Стабильные и критические возрасты Л.С. Выготский различает, анализируя **социальную ситуацию развития**: стабильный период характеризуется гармонией между средой и отношением ребенка к ней, критический же период - дисгармонией, противоречием.

Развитие в стабильный период способствует возникновению новой структуры личности - новообразования. Это нарушает гармонию между ребенком и окружающей его действительностью. Возникает противоречие, так как ребенок с изменившимся строением личности есть уже другой человек, его социальное бытие существенным образом отличается от бытия ребенка более раннего возраста. Это противоречие задает условия для своего разрешения и, как следствие, преодоления; в этом заключается специфика критического возраста. Преодоление этого противоречия определяет взрывной, революционный характер развития в критические периоды. По определению Л.С. Выготского, в кризисные периоды ребенок в короткий промежуток времени изменяется целиком, становится относительно трудновоспитуемым. Слово «относительно» употреблено не случайно. Действительно, суть не в трудновоспитуемости, но в изменении, в том, что ребенок становится иным по отношению к самому себе прежнему.

Описывая критические периоды развития, Л.С. Выготский подчеркивает, что внешне они характеризуются чертами, противоположными стабильным возрастам. Таким образом, по Л.С. Выготскому, кризис - это кульминация литических микроизменений, накапливаемых на протяжении предшествующего стабильного периода. Другими словами, **кризис - это такой момент развития, такой переход от стадии к стадии, от этапа к этапу, который требует обязательного разрушения, преодоления старой системы (отношений, действий, связей).**

Основные положения Л.С. Выготского о периодизации психического развития были развернуты в работах его последователей (А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой, Д.Б. Эльконина и др.).

Д.Б. Эльконин выделяет следующие принципы периодизации:

исторический подход к темпам развития и к вопросам о возникновении отдельных периодов детства в ходе исторического развития человечества;

подход к каждому периоду с точки зрения того места, которое он занимает в общем

цикле психического развития ребенка;

представление о психическом развития как о процессе диалектически противоречивом, протекающем не эволюционным путем, а путем перерывов непрерывности, возникновения в ходе развития качественно новых образований;

выявление как обязательных и необходимых переломных, критических точек в психическом развитии - важных объективных показателей переходов от одного периода к другому;

выделение неоднородных по своему характеру переходов и в связи с этим различение в психическом развитии эпох, стадий, фаз.

Д.Б. Эльконин определяет кризисы как переходы от одной системы к другой. При этом переходы между эпохами он называет «большими кризисами», когда начинается новая эпоха и начинается новый период развития мотивационно-потребностной сферы. Переход между периодами внутри одной эпохи характеризуется как «малый кризис», он открывает следующий период формирования интеллектуально-познавательных сил ребенка.

Рассматривая каждый период, как состоящий из двух стадий, Д.Б. Эльконин считал, что на первой стадии осуществляются изменения мотивационно-потребностной сферы личности, а на второй происходит освоение операционно-технической сферы. Им был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятельности на каждом этапе: за деятельностью одного типа, ориентирующей субъекта в системе отношений между людьми, в нормах и правилах взаимодействия в социуме, обязательно следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия.

Периоды и стадии детского развития, по Д.Б. Эльконину, выглядят так.

**Этап раннего детства** состоит из двух стадий - младенчества, открывающегося кризисом новорожденности, на котором развивается мотивационно-потребностная сфера личности, и раннего возраста, начало которого знаменует кризис 1-го года жизни, в котором преимущественно осуществляется освоение операционально-технической сферы.

**Этап детства** открывается кризисом 3 лет, знаменующим начало дошкольного возраста (с освоением сотивационно-потребностной сферы). Второй стадией является открывающийся кризисом 6-7 лет младший школьный возраст, на котором осваивается операционально-техническая сфера.

**Этап отрочества** делится на стадию подросткового возраста (осваивается мотивационно-потребностная сфера), началом которого является кризис 11-12 лет, и стадию ранней юности (освоение операционально-технической стороны), связанной с кризисом 15 лет. По Д.Б. Эльконину, кризисы 3 и 11 лет - это кризисы отношений, вслед за ними возникают новые ориентации в человеческих отношениях; а кризисы 1-го года, 7 и 15 лет - кризисы мировоззрения, меняющие ориентацию в мире вещей.

В отечественной психологии принята периодизация Д.Б. Эльконина. Нельзя не отметить, что проблема периодизации является настолько интересной и важной, что исследовательские работы в этом направлении ведутся и сейчас. В частности, интересна периодизация, предложенная В.И. Слободчиковым в 80-х гг. ХХ в., которую рассмотрим подробнее в следующей главе.

**5. Проблема поисковой активности у новых поколений**

О том, что образование и развитие - процессы взаимосвязанные, но не тождественные, знают почти все последователи Л.С. Выготского. Однако частые повторения этой истины не спасают от постоянного перепутывания обучения и развития в ситуациях практического действия. Ярчайшим примером такой путаницы является проблема перехода с одной образовательной ступени на другую. Если пятиклассники с удовольствием работают на уроках и дружно играют на переменах, то педагоги и школьные психологи с умилением говорят о зрелом детстве, счастливо сочетающем доверчивость и самостоятельность. Если же в V классе начинаются дисциплинарные проблемы и резко падает интерес к учению, те же учителя и психологи разводят руками и многозначительно говорят о начале подросткового кризиса. Оба суждения о возрастной принадлежности пятиклассников с одинаковой несправедливостью высказываются относительно всех десяти-одиннадцатилетних школьников.

В школах США взрыв конфликтности и падение учебной мотивации отмечаются двумя годами позднее, ибо в основную школу американские дети переходят после VI класса и до двенадцати лет «прописаны» в младшем школьном возрасте. Но объяснение педагогических трудностей перехода в основную школу дается такое же: начало **подросткового кризиса**. Впрочем, в широкомасштабном лонгитюдном исследовании было показано, что если школьники двенадцати-тринадцати лет не претерпевают переход в среднюю школу, если отношения учителей и учащихся продолжают строиться по модели начальной школы, то типичные негативные явления, характерные для переходного периода, не наблюдаются.

Так с чем же мы имеем дело на переходах от одной образовательной ступени к другой: с резкими внешними изменениями в укладе жизни школьников, которые субъективно переживаются как жизненный кризис, или с кризисом возрастным, связанным с существенными внутренними изменениями, которые приводят к распаду устоявшейся системы связей и отношений человека с другими людьми и построению основ для новой формы жизнедеятельности?

Не самоочевидно, что переход с начальной на основную ступень образования должен совпадать по времени с началом подросткового кризиса, хотя в существующей практике образования все так и происходит. Известно, что синхронизация двух кризисов в жизни человека может привести к гораздо более тяжким и разрушительным последствиям, чем последовательное, неодновременное проживание каждого кризиса. Не очевидно также, что переход с одной ступени образования на другую должен с необходимостью носить кризисный характер, сопровождаться резким разрывом между предыдущим и последующим образом жизни. В инновационной педагогической практике уже показано, что многих кризисных явлений перехода из начальной в основную школу (спад учебной мотивации, нарастание дисциплинарных трудностей, рост тревожности, дезориентация в жизненных ситуациях) можно избежать, если сам этот переход строится как **мягкий и постепенный**. Однако в большинстве российских школ вечный вопрос о преемственности образовательных ступеней по-прежнему остается нерешенным.

Сейчас накапливается все больше экспериментальных данных, свидетельствующих о том, что в конце второго - начале третьего года школьного обучения появляются качественные изменения в способах работы класса как учебной общности и в типах идентификации ребенка внутри этой общности. Показано, что на первом-втором году обучения число детей, активно включенных в поисковую часть учебной деятельности, значительно растет, а на третьем-четвертом году обучения остается практически неизменным (**консервируется**). Такое плато в развитии учебной общности указывает на исчерпанность исходных механизмов ее построения и на необходимость поиска ресурсов развития класса как совместно работающей группы. Показано также, что изменяется сам способ включения детей в совместную учебную работу: в первые два года школьного обучения ведущим мотивом является вовлеченность в поиск разрешения предметно-понятийных противоречий, задаваемых учебным материалом, на третьем-четвертом году обучения происходит смена ценностно-мотивационных механизмов включения ребенка в учебную общность (на первый план выступают социально-психологические мотивы, связанные с самоутверждением, самоуважением, самопринятием себя как члена учебного сообщества).

Эти факты дали основание для формулирования нового представления о ступенях образования и о задачах развития детей на каждой ступени.

**Первая ступень** (6/7-9/10 лет или первый и второй годы обучения в школе) - это этап оформления развитой совместной учебной деятельности и воспитания коллективного субъекта этой деятельности. Основная задача взрослого, организующего первый этап становления учебной деятельности класса - вырастить класс, решающий учебные задачи, как слаженная команда, втягивая детей в поиск новых способов решения учебных задач. Рефлексивное развитие каждого ребенка осуществляется при этом в той мере, в какой он участвует в совместном поиске новых способов действий.

**Вторая ступень** (9/10-11/12 лет или третий-четвертый годы обучения в школе) - это этап обособления школьников внутри уже сложившейся учебной общности. Основная задача для взрослых, организующих учебную деятельность на второй фазе начального образования - обеспечить психолого-педагогические условия для начала индивидуализации тех способностей и умений, которые были приобретены детьми в процессе совместно распределенного решения учебных задач. Речь идет в первую очередь о способности к рефлексии и об умении учиться: самостоятельно определять границу своих знаний и умений и переходить за эту границу, становясь более умелым, знающим, понимающим. Рефлексивное развитие каждого ребенка осуществляется здесь в тех сферах и в той мере, в какой выход на границу своих возможностей, поиск новых способов действия, расширение собственных знаний и умений будет представлено ученику как его собственное, зависящее от его усилий самоизменение, как его личный, авторский вклад в общее дело.

Обнаружив нормативное строение ступеней образования, мы пришли к неутешительному выводу: в теории и практике учебной деятельности разработаны педагогические средства организации обучения, адекватные задачам развития первой образовательной ступени, и пока еще отсутствуют средства организации учебной деятельности на второй ступени, которая по своим задачам является переходной между начальной и средней школой. Попробуем обозначить психологические основания проектирования нового образовательного перехода, призванного смягчить трудности адаптации детей к средней школе и устранить опасную синхронизацию двух кризисов - возрастного и образовательного. В отличие от возрастного кризиса, конструктивного даже в своих негативных проявлениях, кризис образовательный деструктивен, рукотворен (построен руками работников образования), является типичной дидактогонией, которую можно и должно устранить.

**6. Формирование поисковой активности у новых поколений**

**6.1 Младенчество**

**Пассивность младенцев.** Если поисковая активность имеет такое большое общебиологическое значение и оказывает положительное влияние на здоровье и развитие личности, то могут возникнуть закономерные вопросы: вследствие чего возникает отказ от поиска, каким образом эта неадекватная форма поведения сохранилась в процессе эволюции, почему она не была уничтожена природой путем естественного отбора как опасная и вредная? Пока существует только одно объяснение этому.

Дело в том, что каждый организм на раннем этапе своего развития приобретает опыт пассивно-оборонительного поведения. На этом этапе такое поведение не может квалифицироваться как отказ от поиска по той простой причине, что еще не сформировались механизмы центральной нервной системы, обеспечивающие устойчивую поисковую активность. Поэтому пассивно-оборонительное поведение в первые недели или месяцы жизни является единственно возможным при столкновении с опасностью или задачей, превышающей возможности.

Интересно, что высокоразвитые животные, обнаруживающие во взрослом состоянии высокую поисковую активность, после рождения переживают опыт беспомощности и полной зависимости от родителей и ближайшего окружения, т.е. период детства увеличивается в ходе эволюции. У человеческого детеныша этот этап особенно велик, поскольку именно в ходе общения со взрослыми и «присвоения» достижений цивилизации и протекает дальнейшее развитие нервной системы и поведения. В то же время высокая организация человеческого общества обеспечивает младенцу уход и безопасность на все время его беспомощности.

**Роль раннего опыта.** Однако опыт относительно пассивного поведения не пропадает бесследно: именно потому, что центральная нервная система ребенка чрезвычайно чувствительна к любым воздействиям (что и делает ее столь пластичной и готовой к обучению), опыт, приобретенный в это время, закрепляется навсегда. Мозг новорожденного предуготован к восприятию и к очень прочному закреплению впечатлений без всякой их критики. Поэтому и опыт зависимости, беспомощности и пассивно-оборонительного поведения является очень прочным, и субъект нуждается в его дальнейшем активном преодолении. По существу, весь дальнейший процесс развития организма представляет собой переучивание, но ранний опыт полностью изжит быть не может и содержит постоянную предпосылку для развития (при условиях, о которых пойдет речь ниже) пассивно-оборонительного поведения уже во взрослом состоянии.

**Обучение активности.** Каковы же основные условия преодоления раннего опыта естественной беспомощности и почему это преодоление может протекать не вполне успешно?

Семья и культура считаются краеугольным камнем цивилизации, семья служит «фактическим выразителем» сохраняющихся моделей культуры, в то время как культура охраняет границы, направляет и поддерживает эти модели, которые передаются из поколения в поколение. Вместе семья и культура должны служить «силой и опорой» для формирования развития в нас чувства своего Я, системы ценностей и способности нормально функционировать в жизненной деятельности. Они также развивают в нас умение ладить с окружающими и занимать свое место в коллективе и обществе. Семья предоставляет материал, возможность и пространство для раскрытия и расцвета нашей личности. Но в то же время семья может заблокировать, повредить и даже разрушить у нас эту врожденную способность. Давайте присмотримся повнимательнее.

Прежде всего, младенец должен ощущать себя находящимся под постоянной защитой ближайшего окружения, особенно матери. Он должен приобрести уверенность, что плач, единственно доступный ему способ реагирования на неприятные ощущения (голод, боль, дискомфорт в кровати, страх перед неизведанным), является достаточно эффективным и помогает ему контролировать ситуацию. Среди молодых матерей нередко бытует ошибочное и вредное представление, что не следует потакать капризам младенца и что можно отучить его от крика и плача, не обращая на него внимания. Во многих случаях этот способ действительно оказывается эффективным. Если при постоянном эмоциональном и поведенческом отклике на плач ребенка его крик через некоторое время может приобрести неприятно-требовательный характер и будет звучать при малейшем дискомфорте, то игнорирование плача более или менее быстро приведет к тому, что после этапа «закатывающегося крика» (попытке переломить ситуацию) он сначала перейдет в беспомощное, обиженное всхлипывание (ощущение собственного бессилия), а затем и вовсе прекратится, создавая у матери иллюзию успешной воспитательной акции. То, что ребенок при этом получит первый опыт бесполезности любых усилий, закрепляющий характерную для этого этапа жизни пассивно-оборонительную установку, останется за кадром. Необходимо помнить, что младенец, если он здоров, плачет только тогда, когда испытывает реальный дискомфорт (сырая постель, голод, рези в желудке). Если он болен, внимание к нему тем более необходимо. Поэтому он должен постепенно приобрести уверенность в том, что может привлечь к себе внимание криком и может положиться на хорошее отношение матери, ее постоянную защиту. Только с ее помощью он постепенно может развить в себе способность к активному взаимодействию с миром и поисковому поведению, только она способна бережно провести его через этап покровительства и поддержки к этапу самостоятельности и независимости.

**6.2 Подростковый период**

Если продвинуться еще на один шаг дальше по ходу процесса формирования и развития личности, за пределы сферы влияния семьи и культуры, можно оказаться в школьной аудитории. Несмотря на то, что изначально задачи школы отличались от задач семьи и культуры, школа все больше и больше замещала их и выполняла те цели, которые когда-то были исключительно обязанностью семьи и культуры.

**Роль школы и образования.** Вспомним методы, которые могут способствовать развитию абстрактного мышления и умения решать формально-операционные задачи. Можно ставить эксперименты или создавать проблемные ситуации, позволяющие ученикам наблюдать, анализировать возможности и делать выводы по поводу замеченных ими соотношений. Учителя, которые используют авторитарный подход, а не свободный обмен мнениями, подавляют истинное мышление. Развитию формального мышления и способностей к решению проблем способствуют такие формы учебной работы, как дискуссионные группы, семинары по решению проблем и научные эксперименты. Учителя должны быть подготовлены к руководству групповыми дискуссиями и стимулированию обмена мнениями, обратной связи, должны уметь оказывать помощь и поддержку, давать на развитие способности к рассуждениям необходимое время. У некоторых учащихся эта способность формируется довольно медленно. Пиаже (1972 г.) обобщает эту педагогическую философию, сформулировав две цели обучения:

Главной целью образования является формирование людей, которые созидают что-то новое (а не просто повторяют достижения предыдущих поколений), людей творческих, изобретательных и способных делать открытия. Вторая цель - формирование умов, которые в состоянии мыслить критично, проверять все утверждения и не принимать на веру все, что им говорят… Обществу нужны активные ученики, которые рано обретают способность учиться самостоятельно, частично по собственной инициативе, частично - с помощью материалов, подготовленных для них учителями. Ученики, которые рано научаются отличать идеи, требующие доказательства, от первой мысли, пришедшей им в голову.

По мнению Элкинда (1970 г.), из созданной Пиаже модели мышления ребенка следует несколько общих педагогических принципов. Ум ребенка не является чистой страницей. Напротив, в его голове роится множество мыслей о природном и рукотворном мире, но эти мысли отличаются от представлений взрослых и выражаются другим языком. Первым предварительным условием, необходимым для обучения ребенка, является разработка эффективных способов общения с ним.

Второй чрезвычайно важный для успешного обучения принцип заключается в том, что нужно помогать детям не только овладевать новой информацией, но и видоизменять уже существующие у них знания. Дети постоянно забывают старую информацию, воспринимают ее по-новому и приобретают совершенно новые знания. Они приходят в школу с собственными понятиями о пространстве, времени, причинах и следствиях, количестве и числах. Цель обучения заключается в расширении их неполных знаний.

В-третьих, дети любознательны по своей природе, и в них заложено желание узнавать новое. Педагоги не должны стараться прививать детям любовь к знаниям; им скорее нужно следить за тем, чтобы не подавить в детях желания учиться, что происходит при чрезмерно жесткой программе обучения, не соответствующей внутреннему ритму ребенка и его индивидуальной скорости научения. Самые лучшие педагоги развиваются сами вместе со своими учениками, проявляют живой интерес к знаниям, всегда готовы попробовать что-то новое, высказать свою критическую оценку и прививают такие же качества своим ученикам.

**6.3 Юношество**

Развитие подростка происходит не в вакууме. Он развивается в контексте своей семьи, социального и национального окружения. На него оказывают влияние сверстники, родственники и другие взрослые, с которыми он общается, а также религиозные организации, школа и группы, к которым он принадлежит. На него воздействуют средства массовой информации, культурная среда, в которой он растет, общенациональные и местные лидеры и происходящие в мире события. Он в значительной степени является продуктом общества и окружающих условий жизни.

#### **Экологическая модель**

Для исследования социальных влияний У. Бронфенбреннер разработал экологическую модель. Социальные влияния на подростка можно представить в виде ряда систем, к которым он принадлежит.

**Микросистема.** Микросистема, включающая в себя всех, с кем подросток вступает в близкий контакт, оказывает на него самое непосредственное влияние. Для большинства подростков первичной микросистемой является семья, за нею следуют друзья и школа. Другие компоненты микросистемы - это организации здравоохранения, религиозные группы, дворовые товарищи по играм и ряд иных социальных групп, к которым принадлежит подросток. Когда подросток включается в какое-либо социальное окружение или исключается из него, микросистема претерпевает изменения. Например, он может перейти в другую школу, прекратить посещения церкви или синагоги, отказаться от какого-либо вида деятельности и заняться другим. Влияние микросистемы сверстников в юности обычно возрастает и опирается на мощные социальные стимулы в виде принятия, популярности, дружбы и статуса. Группы сверстников могут также оказывать на подростка негативные, влияния, поощряя безответственное отношение к сексу, употребление наркотиков, воровство или мошенничество. Здоровая микросистема обеспечивает подростку позитивное научение и развитие и подготавливает его к успешной взрослой жизни.

**Мезосистема.** Мезосистема включает в себя взаимоотношения между микросистемами. Например, события, происходящие в школе, влияют на события, происходящие в семье, и наоборот. Для глубокого понимания социального развития подростка нужно рассматривать влияния, исходящие из различных источников, с учетом их взаимосвязи. При анализе мезосистемы изучают частоту, качество и степень влияния взаимодействий: например, как семейные переживания связаны со школьной адаптацией; каковы характеристики семьи и как они соотносятся с влиянием сверстников; или какова связь между посещением церкви или синагоги и сексуальными отношениями. Микросистема и мезосистема могут усиливать друг друга или оказывать противоположные влияния. Если основные ценности мезосистемы не совпадают с ценностями микросистемы, то возникают проблемы; подросток может испытывать стресс, пытаясь разобраться в различных системах ценностей.

**Экзосистема.** Экзосистема состоит из тех элементов окружающей подростка социальной среды, в которых он не играет активной роли, но которые тем не менее оказывают на него влияние. Например, события, происходящие на работе у родителей, влияют на родителей, а те в свою очередь влияют на развитие подростка. Начальство родителей определяет уровень зарплаты, график труда и отдыха и состав рабочего коллектива. Если компания решит уволить служащего, это окажет влияние на всю его семью. Все эти факторы влияют на взаимоотношения родителей с подростком.

На подростка оказывают многостороннее влияние общественные организации. Администрация школы составляет расписание, учебный график и нанимает учителей. Городские власти могут открыть или закрыть молодежный центр или плавательный бассейн. Члены экзосистемы принимают решения, от которых зависят условия жизни подростка, а его родители заботятся о том, чтобы при этом учитывались его интересы.

**Макросистема.** Макросистема включает в себя идеологию, установки, нравы, традиции и законы данной культуры. Она объединяет в себе основы образовательных, экономических, религиозных, политических и социальных ценностей. Макросистема определяет, с какого возраста человека можно считать взрослым. Она устанавливает эталоны внешней привлекательности и ролевого поведения для мужчин и женщин и влияет на здоровье путем формирования таких привычек, как, например, курение. Она влияет на образовательные стандарты и на расовые отношения.

Культуры различных стран, а также расовых, этнических или социоэкономических групп отличаются друг от друга. Внутри каждой из групп также наблюдаются культурные различия. В Швеции, например, закон запрещает родителям бить детей, в то время как в некоторых социальных группах США это считается допустимым. Американские родители, принадлежащие к среднему классу, часто ставят другие воспитательные цели и руководствуются иной педагогической философией по сравнению с родителями из групп с низким социоэкономическим статусом. Воспитательные ценности семей, проживающих в городской и сельской местности, могут сильно различаться. Все эти факторы оказывают дифференциальное влияние на подростка. Поэтому, говоря о социальном развитии, мы должны при рассмотрении всех вопросов учитывать окружение, в котором воспитываются подростки.

**Заключение**

Является ли потребность в поиске врожденной или приобретенной? Безусловно, определенные биологические предпосылки для ее возникновения существуют. Очевидна и биологическая роль этой потребности для человека: она является как бы пружиной, движущей силой саморазвития и самосовершенствования каждого индивида, делая его активным соучастником прогресса всей популяции. Возникает как бы положительная обратная связь между уровнем и темпом развития мозга: чем сложнее и совершеннее становится центральная нервная система, тем интенсивнее она развивается и совершенствуется.

Одним из механизмов, обеспечивающих такое ускорение, является поисковая активность: чтобы она успешно реализовалась в сложном мире и не приводила индивида к гибели, мозг должен обладать большими и разносторонними возможностями в усвоении, реорганизации и извлечении информации из памяти в регуляции усложняющегося поведения.

Такой пример, в исследованиях Л.В. Крушинского и П.В. Симонова наглядно показано, что у животных выраженная исследовательская активность сочетается с высокой способностью к экстраполяции (т.е. умению переносить опыт, приобретенный в одной ситуации, на совершенно иную) и с хорошо развитым социальным поведением. Это применимо именно к тем животным, которые наиболее активно ведут себя в незнакомой обстановке, проявляют минимальную агрессивность по отношению к своим собратьям в условиях стресса и наиболее чувствительны к призывам о помощи, исходящим от других особей. Если при пребывании в комфортных условиях такое животное становится свидетелем страданий другого животного в соседней камере, именно особи с высоким уровнем поисковой активности предпочитают покинуть свое убежище (при высокой поисковой активности выход из зоны комфорта менее страшен и неприятен). Таким образом, поисковая активность способствует адаптивному развитию нервной системы, а последняя, в свою очередь, стимулирует поиск.

Однако общебиологическое значение потребности в поиске и ее биологическая природа отнюдь не противоречат тому обстоятельству, что эта потребность у разных субъектов развита в разной степени. Объясняется это тем, что при рождении индивид обладает только предпосылками к развитию этой потребности, а окончательно она формируется лишь в процессе индивидуального развития и социального общения. Потребность в поиске не является в данном случае исключением: такая, безусловно, биологическая потребность как сексуальная, в процессе раннего развития и воспитания может быть усилена, подавлена или извращена. Предпосылки к поисковому поведению, с которыми рождается человек, также могут получить свое развитие в процессе индивидуального развития, но могут быть и уничтожены в зародыше.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., 1995.

2. Возрастная и педагогическая психология. Под ред. М.В. Гамезо. М., 1984.

. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология в задачах и ответах. М., 1996.

. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка. Т. 1. М., 1986.

. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до семнадцати лет. М., 1996.

. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 1997.

. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. Под ред. В.В. Давыдова. М., 1990.

. Смирнова Е.О. Психология ребенка. М., 1996.

. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М., 1996.

. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М., 1995.

. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М., 1995.

. Авдеева Н.Н. Становление образа себя у детей первых трех лет жизни // «Вопросы психологии». 1996, №4. С. 5-13.

. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр. соч. в 6 т. М., 1983. Т. 3.

. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч. в 6 т. М., 1984. Т. 4.

. Гуськова Т.В., Елагина М.Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // «Вопросы психологии». 1987, №5. С. 78-85.

. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. М., 1996.

. Зеньковский В.В. Психология детства. М., 1995.

. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.

. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

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

. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. М., 1992.

. Развитие личности ребенка / Общ. ред. А.М. Фонарева. М., 1987.

. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // «Вопросы психологии». 1986, №6. С. 14-22.

. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // «Вопросы психологии». 1991, №2. С. 37-49.

. Урунтаева Г.А. Психология дошкольника. М., 1996.

. Эриксон Э. Детство и общество. М., 1996.

. Маслоу А.Г. Новые рубежи человеческой природы. М., 1999.

. Мюриел Джеймс, Дороти Джонгвард. Рожденные выигрывать. М., 1993.

. Франк Корделл. Психотерапия и лидерство. СПб, 2000.

. Ролло Мэй. Мужество творить. М., 2001.

. Карл Р. Роджерс. Становление личности. М., 2001.

. Филип Райс. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб, 2000.

. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб, 1999.