**Тема 17. Возрастная психология: предмет, задачи, факторы развития**

Вопросы

1.Сущность возрастной психологии.

2.Биологический и социальные факторы развития ребенка.

3.Основные концепции психологии развития.

**1.Сущность возрастной психологии.**

*Предмет и методы возрастной психологии****.*** *Современные возрастные периодизации психического развития, на которые ориентируется система образования. Проблемы психологии возрастного развития. По­нятия «возраст» и «развитие». Понятия, близкие поня­тию развития (созревание, становление, формирова­ние). Классификация возрастов жизни (исторический подход). Психологическое время личности. Акмеология, геронтология.*

**Возрастная психология** - область психологии, изучающая психологические особенности людей разного возраста, их развитие и переходы из одного возраста в другой.

**Возраст**(англ. *age*) *-* объективная, культурно-исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная характеристика и стадия развития индивида в *онтогенезе*  [2].

Основные **процессы** в возрастной психологии. **Развитие -** это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека. **Созревание** - процесс жизненного развития организма, обеспечивающий переход к зрелости. **Становление** - процесс развития, в котором индивид берет на себя ответственность за максимально полную реализацию своего потенциала. **Формирование** - процесс целенаправленного и организованного овладения социальными субъектами целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимыми им для успешной жизнедеятельности.

**Предметом возрастной психологии** сегодня являются возрастные периоды развития человека, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онотогенезе.

**Методы возрастной психологии**:

Возрастная психология активно использует методы, пришедшие из общей, дифференциальной и социальной психологии, адаптируя их к собственным задачам. Основные исследовательские методы возрастной психологии – сбор фактов, которое разворачивается во времени. Наиболее широко распространены в возрастной психологии методы наблюдения и эксперимента.

Наблюдение в возрастной психологии выступает ак целенаправленное, планомерное, системное восприятие и регистрация поведения изучаемого человека. Особенно результативен этот метод при изучении ранних периодов развития.

Необходимые условия наблюдения: постановка цели, разработка плана, выбор объекта и ситуации наблюдения, поддержание естественных условий жизни, невмешательство в деятельность испытуемого (при скрытом наблюдении), объективность и систематичность наблюдений, разработанность способов фиксации результатов.

В возрастной психологии используются все виды наблюдения: включённое, скрытое, сплошное, выборочное. В ходе наблюдения дети обычно ведут себя естественно, не стремятся к исполнению какой-либо социально желательной роли, поэтому его результаты, обладают высокой точностью отражения психического состояния. Хорошими помощниками в сплошном наблюдении являются съёмки скрытой камеры, которая позволяет при анализе возвращаться, если что-то упустил.

Ценность метода наблюдения состоит в том, что не существует возрастных ограничений для испытуемых; длительное прослеживание жизни ребенка позволяет выявить переломные моменты. Метод наблюдения незаменим для первоначального накопления фактов. Но он достаточно трудоёмок и неэкономичен по времени. В этом смысле более эффективен эксперимент [4, с.15].

Эксперимент в работе с детьми позволяет получить лучшие результаты тогда, когда он организован и проведен в форме игры, в которой выражаются непосредственные интересы и актуальные потребности ребенка. Последние два обстоятельства являются особенно важными, так как отсутствие у ребенка непосредственного интереса к тому, что ему предлагают делать в психолого-педагогическом эксперименте, не позволяет ему проявлять свои интеллектуальные способности и интересующие исследователя психологические качества. В результате ребенок может показаться исследователю менее развитым, чем он есть на самом деле. Кроме того, нужно учитывать, что мотивы участия детей в психолого-педагогическом эксперименте проще, нежели мотивы участия взрослых в аналогичных исследованиях. Включаясь в эксперимент, ребенок обычно действует более сиюминутно и спонтанно, чем взрослый, поэтому на протяжении всего исследования необходимо постоянно поддерживать интерес ребенка к эксперименту.

В возрастной психологии широко применяются такие виды эксперимента, как констатирующий и формирующий. В констатирующем эксперименте определяется уровень и особенности развития детей, присущие им в настоящее время. Это касается как личностного развития и отношений ребенка с окружающими, так и интеллектуального развития. Каждое направление экспериментального исследования предполагает свой набор более конкретных методов. Выбирая ту или иную методику, психолог исходит из задачи, стоящей перед ним, возраста детей (разные методики рассчитаны на разный возраст) и условий проведения эксперимента, которые он может обеспечить.

Одним из ведущих методов в возрастной психологии является формирующий эксперимент. Формирующий эксперимент предполагает целенаправленные воздействия на испытуемого с целью создания, выработки определенных качеств, умений. Другими словами, это развивающий метод в условиях специально организованного педагогического процесса. Для иллюстрации приведем два примера формирующих экспериментов, осуществленных по разным методическим процедурам.

Пример 1. В.Я. Ляудис и И. П. Негурэ разработали специальную программу обучения учащихся вторых классов начальной школы письменной речи. В начале формирующего эксперимента, рассчитанного на 35 часов, дети сочиняли собственные тексты, а затем работали над их оформлением. По мнению авторов, развитие письменной речи происходит в процессе формирования умения свободно использовать родной язык при решении творческих задач. Мотивация второклассников обеспечивалась тем, что они сочиняли сказки для младших детей. Учитель сообщал, что воспитанники ближайшего детского сада попросили их сочинить сказки, так как все книжки, которые были у них в библиотеке, уже прочитаны, и детям нечего читать. Для обучения сочинению текстов были использованы различные приемы, заимствованные у Дж. Родари, а также разработанные самими авторами.

После обучения детей по экспериментальной программе было проведено сопоставление их умения пользоваться письменной речью с умением детей других классов (констатирующий эксперимент), где обучение письменной речи шло по обычным школьным программам. По всем проверяемым характеристикам дети экспериментальных классов показали более высокий уровень овладения этим умением.

**Периодизация психического развития –** принцип рассмотрения развития психики в онтогенезе , основанный на выделении качественно отличающихся ступеней (стадий, периодов).

Вопросы возрастной периодизации развития психики подробно рассматривались в работах А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, М.И. Лисиной, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна и других.

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман проанализировали две наиболее авторитетные модели возрастной периодизации — концепцию Э. Эриксона и концепцию Д.Б. Эльконина. По их мнению, обе эти концепции страдают «несбалансированностью» и «неполнотой». Э. Эриксон выдвигает на первый план внутренние источники развития, а Эльконин — внешние, средовые. Авторы предложили положить в основу теории общего психического развития и периодизации понятие «событийная общность», одновременно схватывающее две стороны развития — его объект и источник.

В построении любой человеческой (событийной) общности участвуют по крайней мере двое, и смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. В самом общем виде интегральная периодизация психического развития представляет собой ступени развития человека как субъекта собственного развития в разных типах базисных общностей. Каждая ступень имеет сложное строение: выделяются стадия становления событийности и стадия становления самобытности, кризисы рождения (переходы в новую общность) и кризисы развития (освоения новой общности). Кратко перечислим выделенные стадии:

1. Оживление (от рождения до 12 месяцев) – общность с родным взрослым. Ребенок осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность.

2. Одушевление (11 месяцев – 6,5 лет) - общность с близким взрослым. Ребенок впервые открывает для себя свою собственную самость (знаменитое «Я сам!»), осознает себя субъектом собственных хотений и умений.

3. Персонализация (5,5 – 18 лет). Партнером растущего человека становится общественный взрослый в таких культурных позициях, как учитель, тренер, наставник и др.

4. Индивидуализация (17 – 42 года). Партнером человека становится (в пределе) человечество, с которым он вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных ценностей и идеалов. Суть данной ступени развития субъекта — индивидуализация общественных ценностей по мерке личностной позиции человека. Человек становится ответственным за собственную самость.

5. Универсализация (39 лет и старше) — выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в «свое другое». Бого-человечество как сoучастник в построении и собеседник в осмыслении универсального события.

Слободчиков и Цукерман уверены в большой практической ценности схем периодизации, сравнивая их значение с эволюционным древом в биологии или таблицей Менделеева в химии: «Если общая карта развития будет построена, психологи и педагоги смогут увидеть белые пятна, пустоты в том культурно-образовательном пространстве, которое они строят для обеспечения оптимальных (с точки зрения определенных культурных ценностей) путей развития для людей разных возрастов».

В последние годы получила дальнейшее теоретическое и экспериментальное изучение идея кризисов в психическом развитии. Новообразования критических периодов были проанализированы Л.И. Бершедовой как формы психологической готовности к переходу на новый этап возрастного развития. В работах К.Н. Поливановой показано, что в онтогенетическом развитии в критические возрастные периоды происходит взаимопереход реальной и идеальной форм, вскрыт сложный внутренний механизм этого взаимодействия. В этой логике критический возраст с необходимостью включает целый ряд последовательных этапов.

Обращается внимание на то, что в поле зрения психологов должны попасть не только новообразования возраста, но и «исчезновения»; возрастная динамика должна рассматриваться не только с точки зрения взрослого, но и с учетом детских критериев «самочувствования».

Все чаще современные психологи обращают внимание на новые тенденции общественной жизни в постиндустриальную информационную эпоху. Конец XX — начало XXI в. характеризуется размыванием устойчивых возрастных ориентиров и границ традиционных периодов жизни. События - вехи все более индивидуализируются во времени и пространстве, варьируют в весьма широком диапазоне и время поступления в школу, и студенческая пора, и начало работы по специальности, а также вступление в брак, рождение ранних и поздних детей и пр. Категории «идея возраста», «культурный возраст», по мнению К.Н. Поливановой, пока сохраняют свое значение как инструмент отношения к человеку, определения его места в обществе, предъявления ему неких ожиданий и требований, однако современная ситуация представляется переходной от единой «лестницы возрастов» к неопределенности индивидуального развития.

Некоторые исследователи в качестве альтернативы периодизационному подходу предлагают развивать психологию жизненных событий.

Многое в этой проблеме остается еще не изученным, но путь ее исследования теоретически освещен достаточно отчетливо.

Одной из главных проблем возрастной психологии является вопрос о том, что больше определяет психическое и поведенческое развитие детей: созревание и анатомо-физиологическое состояние организма или влияние внешней среды. Эту проблему можно обозначить как проблему органической и средовой обусловленности психического и поведенческого развития человека.

Вторая проблема касается влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие детей. Под стихийным обучением и воспитанием понимается то, которое осуществляется без сознательно поставленных целей и продуманных методов под влиянием пребывания человека в обществе среди людей. Организованным называется такое обучение, которое целенаправленно осуществляется системами образования. В этом случае четко определены цели развития, программы и методы обучения и воспитания детей.

Следующая проблема: соотношение задатков и способностей. Ее можно представить в виде ряда частных вопросов. Что такое задатки, от которых зависит развитие способностей ребенка? Входят ли в них только генотипически обусловленные особенности организма, или в их число следует также включить некоторые приобретенные психологические и поведенческие свойства человека? От чего в большей степени зависит развитие способностей ребенка: от имеющихся задатков или правильно организованного обучения и воспитания? Можно ли сформировать высокоразвитые способности у ребенка к определенному виду деятельности, например музыкальные, если он с рождения не имел для этого выраженных задатков, скажем, абсолютного слуха?

Четвертая проблема касается сравнительного влияния на развитие эволюционных, революционных и ситуационных изменений в психике и поведении ребенка. Действительно, что понимать под развитием: только то, что представляет собой глубокие преобразования революционного и эволюционного характера, или также включать в него то, что происходит под воздействием ситуации. В этом и состоит суть четвертой проблемы.

Пятая проблема заключается в выяснении детерминант общего психологического развития ребенка. Что его в большей степени определяет: возрастные изменения личности ребенка или интеллектуальный рост? Может ли сам по себе рост уровня интеллектуального развития вести к изменению личности ребенка, и наоборот; способны ли личностные изменения влиять на интеллектуальное развитие?

Все перечисленные проблемы и вопросы составляют круг проблематики возрастной психологии, однако полного удовлетворительного ответа на все эти вопросы в настоящее время в науке не существует.

Существует много различных классификаций возрастов жизни, мы представим вам одну из них [7, с.18].

**Классификация по Эльконину:**

* Раннее детство
  + Младенчество (0—1 год)
  + Ранний возраст (1—3 года)
* Детство
  + Дошкольный возраст (3—7 лет)
  + Младший школьный возраст (7—11/12 лет)
* Отрочество
  + Подростковый возраст (11/12—15 лет)
  + Ранняя юность (от 15 лет)

Периодизация Эльконина является наиболее общепринятой в российской возрастной психологии.

**2.Биологический и социальные факторы развития ребенка.**

*Биологический и социальный факторы развития ребенка. Критерии периодизации психического развития. Движущие силы психического развития. Социальная ситуация развития. Ведущий вид деятельности. Центральное личностное новообразование в психике ребенка. Психологический смысл кризиса и понятие конструктивного взросления.*

**Фактор** - переводе с латинского «делающий, производящий», т.е. движущая сила какого-либо процесса, явления.

Выделяют 3 фактора, обуславливающие становление личности:

* **Наследственность;**
* **Среда;**
* **Воспитание;**

Их можно объединить в 2 большие группы: биологические и социальные.

**Биологические факторы**

Биологическая наследственность определяет как то общее, что делает человека человеком, так и то отличное, что делает людей столь разными и внешне и внутренне. Под наследственностью понимается передача от родителей к детям определенных качеств и особенностей, заложенных в их генетическую программу.

Великая роль наследственности заключается в том, что по наследству ребенок получает человеческий организм, человеческую нервную систему, человеческий мозг и органы чувств. От родителей к детям передаются особенности телосложения, окраска волос, цвет глаз, кожи — внешние факторы, отличающие одного человека от другого. По наследству передаются и некоторые особенности нервной системы, на основе которых развивается определенный тип нервной деятельности.

Наследственность предполагает также формирование определенных способностей к какой-либо области деятельности на основе природных задатков ребенка. Согласно данным физиологии и психологии, врожденными у человека являются не готовые способности, а лишь потенциальные возможности для их развития, т. е. задатки. Проявление и развитие способностей ребенка во многом зависит от условий его жизни, образования и воспитания. Яркое проявление способностей принято называть одаренностью, или талантом.

Говоря о роли наследственности в формировании и развитии ребенка, нельзя игнорировать тот факт, что существует ряд болезней и патологий, которые могут носить наследственный характер, например, болезнь крови, шизофрения, эндокринные расстройства. Наследственные заболевания изучает медицинская генетика, однако их необходимо учитывать и в процессе социализации ребенка.

**Социальные факторы**

Чтобы стать человеком, одной биологической наследственности мало. Это утверждение достаточно убедительно подкрепляют хорошо известные случаи, когда человеческие детеныши вырастали среди животных. Людьми в общепринятом понимании они при этом не становились, даже если попадали в конце концов в человеческое общество.

Превращение биологического индивида в социального субъекта происходит в процессе социализации человека, его интеграции в общество, в различные типы социальных групп и структур посредством усвоения ценностей, установок, социальных норм, образцов поведения, на основе которых формируются социально значимые качества личности.

**Социализация** — непрерывный и многогранный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека. Однако наиболее интенсивно он протекает в детстве и юности, когда закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения. Если образно представить этот процесс как строительство дома, то именно в детстве происходит закладка фундамента и возведение всего здания; в дальнейшем производятся только отделочные работы, которые могут длиться всю последующую жизнь.

Процесс социализации ребенка, его формирования и развития, становления как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов.

Различают **макро -** (от греч. «большой»), **мезо-** ("средний") и **микро-** («малый») факторы социализации личности. На социализацию человека оказывают влияние мировые, планетарные процессы — экологические, демографические, экономические, социально-политические, а также страна, общество, государство в целом, которые рассматриваются как макрофакторы социализации.

К **мезофакторам** относятся формирование этнических установок; влияние региональных условий, в которых живет и развивается ребенок; тип поселения; средства массовой коммуникации и др.

К **микрофакторам** относят семью, образовательные учреждения, группы сверстников и многое, многое другое, что составляет ближайшее пространство и социальное окружение, в котором находится ребенок и в непосредственный контакт с которым он вступает. Эту ближайшую среду, в которой происходит развитие ребенка, называют социумом, или микросоциумом.

Если представить эти факторы в виде концентрических окружностей, то картина будет выглядеть так, как она показана на схеме.



Схема

В центре сфер находится ребенок, и все сферы оказывают на него влияние. Как отмечалось выше, это влияние на процесс социализации ребенка может быть целенаправленным, преднамеренным (как, например, влияние институтов социализации: семьи, образования, религии и др.); однако очень многие факторы оказывают на развитие ребенка спонтанное, стихийное воздействие. Кроме того, и целенаправленное влияние, и стихийное воздействие может быть как положительным, так и отрицательным, негативным.

Наиболее важное значение для социализации ребенка имеет социум. Эту ближайшую социальную среду ребенок осваивает постепенно. Если при рождении ребенок развивается, в основном, в семье, то в дальнейшем он осваивает все новые и новые среды – дошкольное учреждение, затем школу, внешкольные учреждения, компании друзей, дискотеки и т. д. С возрастом освоенная ребенком «территория» социальной среды все больше и больше расширяется. Если это наглядно изобразить в виде еще одной схемы, представленной ниже, то видно, что осваивая все больше сред, ребенок стремится занять всю «площадь круга» — освоить весь потенциально доступный для него социум.

При этом ребенок как бы постоянно ищет и находит ту среду, которая для него в наибольшей степени комфортна, где ребенка лучше понимают, относятся к нему с уважением и т. д. Поэтому он может «мигрировать» из одной среды в другую. Для процесса социализации важное значение имеет, какие установки формирует та или иная среда, в которой находится ребенок, какой социальный опыт может накапливаться у него в этой среде — положительный или негативный**.**

**Воспитание** так же является немало важным фактором, влияющим на становление личности. В отличие от первых двух оно всегда носит:

* целенаправленный характер;
* соответствует социально-культурным ценностям общества;
* предполагает систему влияний на личность - единичное воздействие не приносит ощутимых результатов.

При всей значимости наследственность, среда и воспитание не обеспечивают полноценного развития ребенка. Потому что все они предполагают воздействия, не зависящие от самого ребенка. Он никак не влияет не то, что будет заложено в его генах, не может изменить среду, не определяет цели и задачи собственного воспитания.

Активность выступает в качестве необходимого условия развития. Активность является стимулом к деятельности. Но если деятельность не организуется, то активность находит выход и может принимать нежелательные формы (баловство, агрессия) [8].

Разделение жизненного пути ребенка на периоды позволяет лучше понять закономерности детского развития, специфику отдельных возрастных этапов. Содержание (и название) периодов, их временные границы определяются представлениями автора периодизации о наиболее важных, существенных сторонах развития.

Л.С. Выготский различал три группы периодизации: по внешнему критерию, по одному и нескольким признакам детского развития.

Для первой группы характерно построение периодизации на основе внешнего, но связанного с самим процессом развития критерия. Примером могут служить периодизации, созданные по биогенетическому принципу. Например, периодизация Рене Заззо. В ней этапы детства совпадают со ступенями системы воспитания и обучения детей.

Во второй группе периодизаций используется не внешний, а внутренний критерий. Этим критерием становится какая-либо одна сторона развития, например, развитие костных тканей у П.П. Блонского и развитие детской сексуальности у 3. Фрейда.

П. П. Блонский выбрал объективный, легко доступный наблюдению, связанный с существенными особенностями конституции растущего организма признак — появление и смену зубов. Детство делится поэтому на три эпохи: беззубое детство (до 8 месяцев — 2-2,5 лет), детство молочных зубов (примерно до 6,5 лет) и детство постоянных зубов (до появления зубов мудрости).

Зигмунд Фрейд считал главным источником, двигателем человеческого поведения бессознательное, насыщенное сексуальной энергией. Сексуальное развитие, следовательно, определяет развитие всех сторон личности и может служить критерием возрастной периодизации. Детская сексуальность понимается 3. Фрейдом широко, как все, приносящее телесное удовольствие, — поглаживания, сосание, освобождение кишечника и т.д.

В третьей группе периодизаций предпринята попытка выделить периоды психического развития ребенка на основе существенных особенностей этого развития.

Это периодизация Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина В них используются три критерия — социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование.

Непосредственными движущими силами развития ребенка являются противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения, воспитания и деятельности. К таким противоречиям относятся, например, противоречия между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения; противоречия между возросшими физическими и духовными потребностями и старыми сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности; между растущими требованиями со стороны общества, коллектива, взрослых и наличным уровнем психического развития.

Указанные противоречия характерны для всех возрастов, но приобретают специфику в зависимости от возраста, в котором они проявляются. Например, у младшего школьника существует противоречие между готовностью к самостоятельной волевой деятельности и зависимостью поведения от наличной ситуации или непосредственных переживаний. Для подростка наиболее остры противоречия между его самооценкой и уровнем притязаний, с одной стороны, и переживанием отношений к нему со стороны окружающих, а также переживанием своего реального положения в коллективе — с другой; противоречие между потребностью участвовать в коллективе; противоречие между потребностью участвовать в жизни взрослых в качестве полноправного члена и несоответствием этому своих возможностей.

Разрешение этих противоречий происходит через формирование более высоких уровней психической деятельности. В результате ребенок переходит на более высокую ступень психического развития.

Психическое развитие нельзя сводить к тому, что с возрастом увеличивается объем внимания, развитие не есть процесс только количественных изменений, свойств и качеств. Развитие психики связано с появлением в определенные возрастные периоды качественно новых особенностей, так называемых «новообразований», (чувство взрослости у подростков, потребность в жизненно-трудовом самоопределении в ранней юности).

Каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. В соответствии с этим жизнь детей разного возраста заполнена специфическим содержанием: особыми взаимоотношениями с окружающими людьми и особой, ведущей для данного этапа развития деятельностью - игрой, учением, трудом.

Каждый ребенок, независимо от особенностей его индивидуального развития и степени готовности, достигнув определенного возраста, оказывается поставленным в соответствующее, принятое в данном обществе положение и тем самым попадает в систему объективных условий, определяющих характер его жизни и деятельности на данном возрастном этапе. Соответствовать этим условиям для ребенка жизненно важно, так как только при этом он может чувствовать себя на высоте занимаемого положения и испытывать эмоциональное благополучие.

Таким образом, особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, типичное для каждого возрастного этапа - социальная ситуация развития. Оно определяет как динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, так и качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу.

На каждом этапе психического развития формируется особая социальная ситуация развития, которая, в свою очередь, способствует тому, что проявляется соответствующая ведущая деятельность. Это и является признаком перехода на более высокий уровень психики.

Ведущая деятельность способна определить возникновение нового этапа развития, выступая базовым критерием при его диагностике. Она проявляется не сразу, а должна пройти формирование в рамках социальной ситуации. Более того, новая деятельность не будет отменять предшествующий тип.

Следовательно, ведущая деятельность является фактором, который обусловливает проявление основных изменений и новообразований в психическом уровне развития на определенных этапах онтогенеза.

В ее рамках развиваются и тренируются все функции ребенка. Это, в конечном счете, приведет к появлению качественных изменений. Растущие возможности подрастающего человека станут источником для проявления противоречий в системе «ребенок – взрослый», которые «выльются» в несоответствие возникших его возможностей устаревшей форме взаимоотношений со средой. Именно тогда начинается особый кризис развития, способствующий переходу на более высокий уровень онтогенеза.

В период младенчества (от рождения до года) социальная ситуация будет определяться тем, что маленький ребенок не может обходиться без взрослого. Он ему необходим не только для обеспечения физических потребностей, но также и для коммуникации. Поэтому ведущий тип деятельности – непосредственное эмоциональное общение ребенка – сформирует необходимость и потребность в общении с людьми.

На этапе раннего детства (от года до трех) малыш получает свободу, которая связана с тем, что он уже способен самостоятельно передвигаться. Помимо этого, активно развивается речь, а родители теперь выступают в качестве посредника между ним и окружающим миром. Именно взрослые становятся проводниками, а предметно-манипулятивная деятельность – ведущей. Благодаря ей развиваются и совершенствуются двигательные и речевые умения и навыки.

В период дошкольного возраста (от трех до семи лет) ребенок входит в мир взрослых при помощи сюжетно-ролевой игры. В ее рамках он имеет возможность повторить то, что видит в окружающем мире. Именно поэтому появляются игры в доктора, продавца, разбойников, войну, семью и так далее.

В младшем школьном возрасте (от семи до одиннадцати лет) ведущий вид деятельности существенно изменяется: основной становится учебная. В социальной ситуации развития появляется новый взрослый – учитель, который теперь определяет особенности его развития, оценивая усилия и способности ученика.

Начиная с подросткового возраста (от одиннадцати до пятнадцати лет) ведущим типом деятельности становится общение со сверстниками, которое проявляется в разных социальных сферах (учебной, художественной, спортивной, личной и так далее). Именно оно теперь является определяющим для психического развития отрока, а влияние взрослых «отходит» на второй план [6].

По мере же взросления и социализации человека основной становится трудовая деятельность, способствуя формированию его профессионализма.

Каждый возраст характеризуется определенным уровнем достижений в психическом развитии, а также конкретной социально-психологической ситуацией, в которой происходит развитие личности. Динамика развития проявляется как в стабильных, так и в переходных периодах. Переломные, резкие перестройки, повороты в становлении является необходимым результатом диалектичности развития.

**Возрастные кризисы** – закономерные и необходимые этапы развития ребенка [1]. Однако часто кризисы сопровождаются проявлениями отрицательных черт (упрямство, конфликтность, негативизм, т. д.), которые могут закрепиться при неблагоприятном исходе. Острота протекания кризисов зависит от индивидуальных особенностей ребенка и от поведения взрослых (родителей, педагогов).

Возрастные рамки кризиса не постоянны, они могут изменяться в зависимости от особенностей развития ребенка (кризис 3-х лет может начаться и в 2,5 года, и в 3,5, а закончиться около 4х лет или в 3,6; кризис 7-ми лет может начаться в 6,если ребенок в этом возрасте идет в школу). На этих этапах происходит изменение типа отношения со взрослыми и сверстниками, смена одного вида деятельности другим (игра, которая является основным видом деятельности в дошкольном возрастете, сменяется стремлением учиться, узнавать новое в 7-8 лет)

В психологии есть разные взгляды на кризис, присущие жизненном пути личности. В ней представлены различные подходы и взгляды на понимание сущности кризисных явлений и их типологизации.

Весьма отчетливо психологическая суть кризиса выступает при кризисе достижения (успеха). Человек стремится стать олимпийским чемпионом. Вся жизнь с раннего детства расписана по минутам: тренировки, режим питания и т. п. Родители подчиняют свою жизнь той же задаче — ребенок будет чемпионом! В 24 года он стоит на пьедестале, звучит гимн, он — олимпийский чемпион. А когда отгремели литавры победы, в тишине возник вопрос: а что дальше? И оказалось, что ответа нет. Возник тяжелый кризис: дальше неинтересно, все интересное позади, а впереди много, много пустых дней — зачем они, непонятно.

Итак, кризисы — явление закономерное и необходимое для роста личности. Основной вопрос в том, чтобы суметь выйти из кризиса достойно и более зрелым, сильным, чем раньше. Перед каждым человеком всегда стоит вопрос об ответственности за себя: как «вписаться» в жизнь, как распорядиться тем, что заложено в тебе природой, родителями и усвоенной культурой, как организовать свое внутреннее «хозяйство», в том числе и наиболее тонкое — психологическое, особенно, когда нужно как бы умереть и родиться в новом обличьи, пройдя психологический кризис.

**3.Основные концепции психологии развития.**

*Основные концепции психологии развития. Периодизация психического развития ребенка по Д.Б.Эльконину. Социально-психологическая концепция возрастного развития личности (А.В.Петровский). Понятие социальной ситуации развития (Л.С.Выготский). Проблема обучения и умственного развития. Понятие «зоны ближайшего развития» (Л.С.Выготский).*

**Биогенетические концепции развития**

Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказала теория Ч. Дарвина, впервые четко сформулировавшая идею о том, что развитие, генезис, подчиняется определенному закону. Затем Э. Геккель и И. Мюллер сформулировали знаменитый биогенетический закон: в ходе внутриутробного развития животное или человек повторяет кратко те стадии, которые проходит данный вид в своем филогенезе.

С. Холл сформулировал подобный закон для послеутробного развития. Теории психического развития, связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, принято называть *теориями рекапитуляции,*они опираются на идею преформизма.

С появлением трудов Э. Торндайка и И. П. Павлова перестала господствовать идея связывания психического развития только с развертыванием инстинктов. И. П. Павлов показал, что существуют и приобретенные формы поведения, в основе которых лежит *условный рефлекс*или ряд условных рефлексов. Развитие человека стало сводиться к проявлениям инстинктов и дрессуре. Опыты В. Келера на обезьянах привели к открытию интеллекта у человекоподобных обезьян. На этой почве стали появляться теории, согласно которым психика в своем развитии проходит три этапа: *инстинкта, дрессуры и интеллекта.*Эти взгляды хорошо прослеживаются в теории развития К. Бюлера. Он связывал три ступени развития, их возникновение не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием.

И в современных теориях развития сторонники биологизаторских взглядов, отводя ведущую роль в развитии личности человека его природно-биологическому началу, полагают, что основные психические свойства личности как бы заложены в самой природе человека, определяющей его жизненную судьбу. Генетически запрограммированными они считают интеллект, аморальные черты характера и др. Допущение преформизма мы видим и в теории Ж. Пиаже, который считает, что созревание ума выглядит как нечто биологически детерминированное, и у представителей гуманистической психологии, как, например, А. Маслоу, который, подчеркивая врожденный компонент гуманных потребностей человека (любовь, симпатия, уважение), доказывает, что они имеют инстиктоидную природу, специфическую для человеческого рода.

**Социогенетические концепции развития**

Истоки социогенетического направления - в идеях философа XVII в. Джона Локка. Он считал, что ребенок появляется на свет с чистой как восковая доска душой. На этой доске воспитатель может написать все, что угодно, и ребенок, не отягощенный наследственностью, вырастет таким, каким его хотят видеть близкие взрослые.

Акцентируя в противовес биологизаторам другой фактор - *социальный,*авторы социогенетических концепций полагают, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие - это лишь продукт внешней стимуляции. Отсюда, манипулируя внешними раздражителями, можно изготовить человека любого склада. Представителем этой концепции является американский психолог Дж. Уотсон.

На передний план в исследованиях научения, после вхождения в американскую психологию идеи проведения строгого научного эксперимента, по примеру опытов И. П. Павлова, выступила *идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов.*Так возникла **ассоцианистическая теория научения**(Дж. Уотсон, Э. Газри).

Когда внимание исследователей привлекли функции безусловного стимула в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи, возникла *концепция научения,*в которой главный акцент был сделан на значении *подкрепления.*Это были концепции Э. Торндайка и Б. Скиннера, получившие название **бихевиоризм.**

Поиски ответов на вопрос, зависит ли научение от таких состояний испытуемого, как голод, жажда, боль, привели к появлению концепций Н. Миллера и К. Хала.

Особым образом преломилась в сознании американских психологов еще одна идея павловского эксперимента - идея построения нового поведенческого акта в лаборатории. Она вылилась в идею «технологии поведения», его построения на основе положительного подкрепления любого акта, выбранного по желанию экспериментатора поведения (Б. Скиннер). Столь механистический подход к поведению полностью игнорировал необходимость ориентировки субъекта в условиях собственного действия, т. е. психического акта.

В классическом бихевиоризме проблема «развития ребенка» специально не акцентируется - там есть лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием среды.

Таким образом, в социогенетических теориях в качестве основного фактора развития психики рассматривалась среда, активность ребенка не учитывалась.

**Концепция конвергенции двух факторов детского развития**

При попытке ответить на вопрос о том, как соотносятся среда и наследственность, возникла теория конвергенции, или теория двух факторов, разработанная В. Штерном. Штерн - специалист в области дифференциальной психологии, в которой наиболее остро стоит проблема взаимоотношения биологического и социального. В психологии существовали две теоретические концепции, одинаково имеющие право на существование, - эмпиризм («человек - чистая доска») и нативизм («существуют врожденные идеи»). Если из двух противоположных точек зрения каждая может опираться на серьезные основания, то истина должна заключаться в их соединении, - так полагал В. Штерн (1922). С его точки зрения психическое развитие является результатом конвергенции внутренних данных с внешними условиями. В этой конвергенции ведущее значение остается за врожденными компонентами. В. Штерн писал, что ни об одной функции, ни об одном свойстве нельзя спрашивать: происходит ли оно извне или изнутри? Закономерен лишь вопрос: что именно происходит извне и что изнутри? Потому что в проявлении функции действуют всегда и то, и другое, только всякий раз в разных соотношениях.

Теория конвергенции рассматривает психическое развитие как процесс, который складывается под влиянием икс-элементов наследственности и игрек-элементов среды. Это самая распространенная концепция в современной психологии. Так, английский психолог Г. Айзенк считал, что интеллект определяется на 80% влиянием наследственности и на 20% влиянием среды. За рамки концепции двух факторов развития не удалось выйти и 3. Фрейду. Метод психоанализа позволил ему создать структурную теорию личности, в основе которой лежит конфликт между инстинктивной сферой душевной жизни человека и требованиями общества. По 3. Фрейду, всякий человек рождается с врожденными сексуальными влечениями. Эта внутренняя психическая инстанция - «Оно» - под влиянием запретов выделяет из себя маленький кусочек «Я». С появлением не только физических запретов, но и моральных сентенций развивается новая инстанция «Сверх-Я», которая ограничивает наши влечения до самой старости. На «Я» давят «Оно» и «Сверх-Я». Это типичная схема двух факторов развития, но она интересна тем, что здесь средовые влияния вытесняют сексуальные влечения - они находятся с ними в антагонистических, противоречивых отношениях.

**Психоаналитические теории детского развития**

Два открытия 3. Фрейда - открытие бессознательного и открытие сексуального начала - составляют основу теоретической концепции психоанализа.

В последней модели личности 3. Фрейд выделил три основных компонента: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» - наиболее примитивный компонент, носитель инстинктов, «бурлящий котел влечений», подчиняется принципу удовольствия. Инстанция «Я» следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира. «Сверх-Я» служит носителем моральных норм. Поскольку требования к «Я» со стороны «Оно», «Сверх-Я» и реальности несовместимы, неизбежно его пребывание в ситуации конфликта, создающего невыносимое напряжение, от которого личность спасается с помощью специальных «защитных механизмов» -таких, например, как вытеснение, проекция, регрессия, сублимация.

Все стадии психического развития 3. Фрейд сводит к стадиям преобразования и перемещения по различным эрогенным зонам либидозной, или сексуальной, энергии.

**Оральная стадия (0—1 год).** Основной источник удовольствия сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением.

**Анальная стадия (1—3 года).** Либидо концентрируется вокруг ануса, который становится объектом внимания ребенка, приучаемого к опрятности.

**Фаллическая стадия (3—5 лет)** характеризует высшую степень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся генитальные органы. Сексуальность этой стадии предметна и направлена на родителей. Либидозную привязанность к родителям противоположного пола 3. Фрейд назвал эдиповым комплексом для мальчиков и комплексом Электры для девочек.

**Латентная стадия (5—12 лет).** Снижение полового интереса. Энергия либидо переносится на освоение общечеловеческого опыта.

**Генитальная стадия (12—18 лет).** По мнению 3. Фрейда, подросток стремится к одной цели - нормальному сексуальному общению, все эрогенные зоны объединяются. Если осуществление нормального сексуального общения затруднено, тогда можно наблюдать феномены фиксации или регресса к одной из предыдущих стадий.

Развитие психоанализ получил в работах дочери 3. Фрейда - Анны Фрейд. Придерживаясь классической для психоанализа структуры личности, в инстинктивной ее части она выделила сексуальную и агрессивную составляющие. Детское развитие А. Фрейд рассматривает как процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности.

**Эпигенетическая теория личности Эрика Эриксона**

Теория Э. Эриксона возникла из практики психоанализа. Принимая структуру личности 3. Фрейда, он создал психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества. Обратив внимание на роль «Я» в развитии личности, Э. Эриксон перенес ударение с «Оно» на «Я». По его мнению, основы человеческого «Я» коренятся в социальной организации общества. Применяя психоанализ в послевоенной Америке, он видел различные явления - тревожность, апатию, жестокость, смятение, - как результат воздействия сложного периода войны на личность.

Э. Эриксон посвящает свои исследования главным образом процессам социализации.

Работы Э. Эриксона знаменуют собой начало нового пути исследования психики - психоисторического метода, который представляет собой применение психоанализа к истории. Этот метод требует равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек.

Э. Эриксон проводил полевые этнографические исследования воспитания детей в двух индейских племенах и пришел к выводу, что стиль материнства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит. Если индивид отвечает ожиданиям общества, он включается в него и наоборот. Эти соображения легли в основу двух важных понятий его концепции - «групповой идентичности» и «эго-идентичности».

Групповая идентичность формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу.

Эго-идентичность формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Э. Эриксон выделил стадии жизненного пути личности, для каждой из них характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом.

**Младенчество (оральная ст.)** - доверие - недоверие.

**Ранний возраст (анальная ст.) -** автономия - сомнение, стыд.

**Возраст игры (фаллическая ст.)** - инициативность - чувство вины.

**Школьный возраст (латентная ст.)** - достижение - неполноценность.

**Подростковый возраст (латентная ст.)** - идентичность - диффузия идентичности.

**Молодость** - интимность - изоляция.

**Зрелость**- творчество - застой.

**Старость** - интеграция - разочарование в жизни.

Формирование всех форм идентичности сопровождается кризисом развития.

**Теория социального научения**

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспосабливается в современном мире, как он усваивает привычки и нормы современного общества.

Представители этого направления считают, что наряду с классическим обусловливанием и оперантным научением существует также научение путем имитации, подражания.

Так, А. Бандура считал, что награда и наказание недостаточны, чтобы научить новому поведению. Дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели. Научение происходит через наблюдение, имитацию (подражание авторитетным образцам) и идентификацию (процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства или действия от другой личности, выступающей в качестве модели).

Известный американский психолог Р. Сире предложил принцип диадического анализа развития личности. Поскольку действия каждого человека всегда зависят от другого и ориентированы на него, то многие свойства личности первоначально формируются в так называемых «диадических ситуациях». Он выделил три фазы развития ребенка:

**- фаза рудиментарного поведения** - основывается на врожденных потребностях и научении в раннем младенчестве;

- **фаза первичных мотивационных систем** - основывается на научении внутри семьи (основная фаза социализации);

- **фаза вторичных мотивационных систем** - основывается на научении вне семьи.

По Р. Сирсу, центральный компонент научения – это зависимость, т. е. потребность ребенка, которую нельзя игнорировать.

Главное понятие концепции Б. Скиннера - подкрепление, т. е. увеличение или уменьшение, вероятности того, что соответствующий акт поведения повторится снова. Подкрепление может быть положительным и отрицательным, первичным (пища, вода, холод) и условным (деньги, знаки любви, внимания и т. д.).

Дж. Гевирц основное свое внимание уделил изучению условий возникновения социальной мотивации и привязанности младенца к взрослому и взрослого к ребенку.

Источником мотивации поведения ребенка, по его мнению, служит стимулирующее влияние среды и научение на основе подкрепления.

Дж. Уайтинг с коллегами, продолжив известные (кросскультурные) исследования М. Мид, показал плодотворность сравнительного изучения детей в разных культурах.

Изучив в культурах способы ухода за младенцами, исследователи пришли к выводу о детерминирующем влиянии этих аспектов жизни ребенка на его восприятие мира.

**Когнитивная теория развития (концепция Ж. Пиаже)**

В центре концепции Ж. Пиаже - положение о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или равновесии. Внешняя среда постоянно изменяется, поэтому субъект стремится к установлению равновесия с ней. Установить равновесие со средой можно двумя путями: либо путем приспособления субъектом внешней среды к себе за счет ее изменения, либо путем изменений в самом субъекте.

Ж. Пиаже выделил механизмы этого приспособления;

**ассимиляцию**- это когда индивид приспосабливает новую информацию к существующим у него схемам действий, не изменяя их в принципе; Ассимиляция сравнима с перевариванием пищи: решение проблемной ситуации происходит с помощью имеющихся схем действия или когнитивных схем. При чтении происходит ассимиляция информации. Используя общую «схему хватания», ребенок может брать самые различные объекты. Ассимиляция обеспечивает сохранность, стабильность познавательных структур. Некоторой трансформации подвергается сама проблемная ситуация или новый объект.

**аккомодацию**- механизм, когда индивид приспосабливает свои прежде сформированные реакции к новой информации, т. е. он вынужден перестроить старые схемы. Аккомодация — это изменение схем применительно к новой ситуации, к новой задаче; она обеспечивает вариабельность, развитие, выработку новых схем. Ребенок научается по-разному подготавливать руки, пальцы, в зависимости от того, протягивают ли ему листок бумаги или мячик (схема хватания подверглась аккомодации).

**Развитие интеллекта** - это процесс вызревания операциональных структур (понятий), постепенно вырастающих из предметно житейского опыта ребенка на фоне проявления этих двух основных механизмов.

**Уравновешивание тенденций ассимиляции и аккомодации** обеспечивает наиболее эффективную адаптацию, но это состояние всегда лишь приблизительное и временное, которое вновь сменяется нарушением равновесия.

Согласно Пиаже процесс развития интеллекта состоит из трех больших периодов.

**Период сенсомоторного интеллекта (0-2 года)** - стадия допонятийного интеллекта. В рамках этого периода новорожденный воспринимает мир, не зная себя как субъекта, не понимая своих собственных действий. На этой стадии происходит становление и развитие чувствительных и двигательных структур - сенсорных и моторных способностей.

**Период конкретных операций (2—11/12 лет).**В этом возрасте происходит постепенная интериоризация схем действий и превращение их в операции, которые позволяют ребенку сравнивать, оценивать, классифицировать, располагать в ряд, измерять и т. д. Центральными характеристиками умственной деятельности ребенка в этот период его познавательного развития являются эгоцентризм мышления и представление о сохранении. Внутри этого периода Ж. Пиаже выделил **дооперациональную стадию,** которая характеризует интуитивное, наглядное мышление в возрасте **от 2 до 6/7 лет**, и **стадию конкретных операций** **(6/7—11/12 лет**).

**Период формальных операций (11/12-14/15 лет).**В рамках формально-логического интеллекта мыслительные операции могут совершаться без опоры на чувственное восприятие конкретных объектов. Наличие этого уровня мышления позволяет подросткам решать задачи в уме, как бы «прокручивая» в голове все возможные варианты решения задачи, и только после этого опытным путем проверять предполагаемые результаты.

**Культурно-историческая концепция**

В1927 г. Л. С. Выготский вместе с группой сотрудников (А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, А. В. Запорожцем, Л. И. Божович и др.) стал проводить развернутую серию экспериментальных исследований, результаты которых позволили ему в последующем сформулировать основные положения культурно-исторической теории – теории развития специфических для человека психических функций (внимания, памяти, мышления и т. д.), имеющих социальное, культурное, прижизненное происхождение и опосредованных особыми средствами - знаками, возникающими в ходе человеческой истории. При этом знак, с точки зрения Л. С. Выготского, является для человека прежде всего социальным средством, своего рода «психологическим орудием».

Л. С. Выготский сформулировал общий генетический закон существования любой психической функции человека: «...Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва - социальном, потом - психологическом, сперва между людьми... затем внутри ребенка... Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическим функциями личности».

Согласно Л. С. Выготскому два типа психического развития - биологическое и историческое (культурное), - представленные в разделенном виде в филогенезе и связанные отношением преемственности и последовательности, реально существуют в слитом виде и образуют единый процесс в онтогенезе.

Основные законы психического развития, сформулированные Л. С. Выготским:

• Детское развитие имеет сложную организацию вовремени: свой ритм, который не совпадаете ритмом времени (год в младенчестве не равен году жизни в отрочестве).

• Закон метаморфозы в детском развитии (ребенок не просто маленький взрослый, а существо с качественно отличной психикой).

• Закон неравномерности развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития.

• Закон развития высших психических функций «извне внутрь».

Отличительные качества высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества.

Обучение - движущая сила психического развития, которая создает зону ближайшего развития ребенка (расстояние между уровнем актуального развития и уровнем возможного развития).

**Концепция психического развития ребенка Д. Б. Эльконина**

Ценность этого подхода состоит в том, что автор попытался охватить и связать между собой два основных вектора развития ребенка:

1) первый вектор характеризует взаимоотношения ребенка с миром вещей, что предполагает познание и овладение предметным миром;

2) второй вектор характеризует взаимодействие ребенка с миром людей.

Д. Б. Эльконин считает, что деятельность ребенка внутри этих двух векторов представляет единый процесс, в котором формируется личность. Однако в ходе развития этот единый по своей природе процесс раздваивается. В каждом возрастном периоде один вектор доминирует над другим, а в рамках следующего возрастного этапа они как бы меняются местами. Именно смена доминирующего вектора на субдоминантный и определяет начало нового возрастного этапа в психическом развитии ребенка. По своему психологическому содержанию вектор есть не что иное, как деятельность, присущая ребенку в данный момент, другими словами - ведущая деятельность ребенка. При этом наличие ведущей деятельности не отменяет другие субдоминантные виды деятельности.

Совокупный анализ типа ведущей деятельности и ее продуктов, т. е. психологических новообразований на фоне социальной ситуации развития ребенка, позволил Д. Б. Эльконину сформулировать периодизацию психического развития, в которой последовательно сменяются два основных вектора развития ребенка.

При осуществлении таких видов деятельности, как непосредственно-эмоциональное общение младенца со взрослыми, сюжетно-ролевая игра дошкольников, общение младших подростков, развивается преимущественно мотивационно-потребностная сфера ребенка.

При осуществлении предметно-манипулятивной деятельности в раннем детстве, учебной деятельности младших школьников и учебно-профессиональной деятельности старших подростков идет преимущественно освоение способов действий и эталонов.

Таким образом, согласно этой концепции в детском развитии есть периоды, в которых происходит преимущественное развитие потребностно-мотивационной сферы и как результат этого - освоение задач, мотивов и норм отношений.

**Рекомендуемая литература**

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/ Д.: Март, 2008. – 557 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
10. Саблин, B.C. Психология человека / B.C. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 – 312 с.