

ЗАКОНОМЕРНОСТИ возрастного развития: критический анализ концепций

Людмила Аполлоновна Ясюкова,
доцент Санкт-Петербургского государственного университета,
кандидат психологических наук

Современная психология стремится открывать новые сферы исследований и мало интересуется теоретическими проблемами, которые считались основополагающими в XX веке, но так и остались нерешёнными. В учебниках и монографиях перечислением цитируются ставшие уже привычными концепции, несмотря на их несовместимость, критику и споры, в которых они создавались. Одна из уже давно неинтересных для теоретиков областей — общие закономерности и периодизация детского развития.

Детское развитие в отечественной и зарубежной психологии

В современной зарубежной психологии далеко не всеми разделяются представления о наличии в развитии стадий. Так, Д. Шэффер, обобщая мнение теоретиков, работающих в сфере возрастной психологии, пишет, что «в целом развитие человека лучше всего описать как непрерывный и накопительный процесс»¹. Аналогичного мнения придерживается и Г. Крайг, когда характеризует процесс развития как «изменения, которые со временем происходят в строении тела, мышлении или поведении человека в результате биологических процессов и воздействий окружающей среды. Обычно эти изменения прогрессируют и накапливаются, приводя

¹ Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. Изд. 6-е. — М., 2003. — С. 20.

к усилению организации и усложнению функций»². Биологические закономерности развития, связанные с развёртыванием генетической программы, выходят за рамки сугубо психологического рассмотрения. Напротив, становление индивидуальных психологических особенностей ребёнка, происходящее под воздействием внешней среды или имманентных тенденций развития, традиционно составляет сферу собственно психологических исследований, где в последние десятилетия наиболее широко признанной моделью развития считается предложенная У. Бронфенбреннером концепция экологических систем. Она базируется на допущении, что естественная окружающая среда служит основным источником воздействия на развивающихся людей. У. Бронфенбреннер определяет окружающую среду (или естественную экологию) как иерархическую структуру ниш: от непосредственного окружения, семьи (микросистема), далее соседи, школа, сверстники (мезосистема), различные

² Крайг Г. Психология развития. 7-е международное издание. — СПб., 2000. — С. 15.

социальные институты (экзосистема) и особенности самой культуры, в которой живёт индивид, её нормы, ценности, традиции, законы (макросистема). Он подчёркивает также динамичность самих сред (не только их вариативность, но и собственно изменчивость, например изменение состава семьи или культурных норм и традиций), в которых протекает жизнь ребёнка, что вносит дополнительный вклад в уникальность личностного развития³. Благодаря теории У. Бронфенбреннера произошли позитивные сдвиги в области воспитания, оказания психологической помощи, оптимизации функционирования социальных институтов. С её помощью удаётся глубже понимать индивидуальные особенности и проблемы развития конкретного ребёнка. Однако, как отмечают многие авторы, она не даёт представлений об общих законах развития психики и становлении личности.

Для описания общих закономерностей развития зарубежными авторами со второй половины прошлого века используются в основном две концепции: Ж. Пиаже и Э. Эриксона. Они фигурируют во всех учебниках как теории о возрастных этапах когнитивного и личностного развития. В дополнение к теории Ж. Пиаже, содержащей основные стадии когнитивного развития, приводят исследования Л.С. Выготского, объяснившего, как считают авторы учебников, культурную вариативность прохождения ребёнком этих стадий. Встречаются ссылки на Э. Фрейда, как теоретического предтечи Э. Эриксона, а также приводится развитие его идей А. Маслоу и К. Роджерсом в рамках гуманистической психологии.

В этих концепциях развитие в целом представляется в виде последовательного прохождения индивидом этапов или стадий. Предполагается, что за время прохождения каждого из этапов должно быть разрешено противоречие данного возраста и сформированы соответствующее этапу интеллектуальные операции и личностные новообразования. Согласно Ж. Пиаже, все дети в интеллектуальном развитии последовательно проходят следующие стадии: сенсомоторную (от рождения

до 2 лет), дооперациональную (от 2 до 7 лет), конкретных операций (от 7 лет до 11–12 лет) и формальных операций (с 12 лет и далее). Каждая стадия связана с формированием соответствующей интеллектуальной структуры, оптимизирующей адаптацию ребёнка в окружающем мире. По мнению Э. Эриксона, все дети в социальном или личностном развитии проходят пять кризисов или этапов, каждый из которых должен завершиться психосоциальной адаптацией или решением основной возрастной задачи. Это задачи обретения доверия к окружающему миру (от рождения до 1 года), автономии (от 1 года до 3 лет), инициативы (от 4 до 5 лет), умелости (от 6 до 11 лет), половой идентичности (от 12 до 18 лет). Как видно, в выделенных возрастных задачах отражаются воспитательные традиции западной культуры, основные нормативные ориентиры формирования личности. К окончанию возрастной стадии основная её задача может быть решена полностью, частично или не решена вообще. Неудачи не являются фатальными, неполноценность прохождения этапа может быть частично компенсирована за счёт дополнительных усилий на следующем. Психологические особенности личности, её активность, взаимоотношения с окружающими, удовлетворённость собственной жизнью зависят от того, насколько полноценно были решены основные задачи каждого возрастного этапа. Термин «кризис» употребляется в смысле противоречия, которое должно быть разрешено в процессе прохождения возрастной стадии, или как момент перехода от одной стадии к другой.

Дж. Баттерворт, М. Харрис отмечают, что сегодня далеко не все разделяют вышеприведённые теоретические представления о стадийности развития, но в целом между психологами «существует согласие по поводу того, что развитие человека на самом деле состоит из последовательности непрерывных

³ Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. Изд. 6-е. — М., 2003. — С. 100–105.

и скачкообразных изменений»⁴. Д. Флейвёл предложил критерии, которые позволяют выделять скачкообразные изменения или стадии развития. Он считает, что о новой стадии развития можно говорить при условии наличия: 1) качественных изменений (ребёнок что-то делает не просто лучше или в большем объёме, а другим способом); 2) множественности изменений в различных аспектах поведения; 3) быстроты, с которой происходят эти изменения (например, в течение нескольких месяцев ребёнок вырастает на 10 см)⁵. Трудно назвать эти внешние описательные характеристики критериями скачков в развитии, так как не выделена их внутренняя сущность, поэтому уточнения Д. Флейвела не привнесли никаких изменений в традиционно принятое возрастное деление этапов. В зарубежной литературе обычно приводится следующая периодизация развития: младенчество (0–2 года), раннее детство (2 года — 7 лет), среднее детство (7–12 лет), подростковый возраст (12–16 лет) и юность (17–19 лет).

Теоретические представления о закономерностях детского развития, сложившиеся в отечественной психологии, несколько отличаются, хотя эти различия тоже давно не обсуждаются. Отечественная возрастная психология исторически основывалась на предложенной П.Б. Блонским концепции, в которой развитие ребёнка описывается как чередование периодов постепенных, медленных и кризисных, резких изменений⁶. Этот подход детально разработал Л.С. Выготский. Он привёл результаты наблюдений и эмпирических исследований, подтверждающих наличие как бы стабильных периодов, во время которых «развитие совершается главным образом за счёт микроскопических изменений личности ребёнка, которые, накапливаясь до известного предела, затем

скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования»⁷. Он считал, что такой характер развития по занимаемому жизненному времени абсолютно доминирует, стабильные периоды измеряются годами. Ребёнок приобретает новые знания, навыки, расширяет круг общения, сферы интересов, однако изменения настолько постепенны, что только при сравнении ребёнка в начале и в конце стабильного периода можно увидеть существенные перемены в его личности. Л.С. Выготский также считал, что стабильные периоды развития сменяются периодами кризисного развития. Эти периоды «характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребёнка. Ребёнок в очень короткий срок меняется весь в целом»⁸. Л.С. Выготский считал их поворотными пунктами в детском развитии и дал им определение возрастных кризисов. В итоге он предложил следующую периодизацию, выделив кризисные и стабильные периоды развития⁹:

- Кризис новорождённости.
- Младенческий возраст (2 мес. — 1 год).
- Кризис одного года.
- Раннее детство (1 год — 3 года).
- Кризис трёх лет.
- Дошкольный возраст (3 года — 7 лет).
- Кризис 7 лет.
- Школьный возраст (8 лет — 12 лет).
- Кризис 13 лет.
- Пубертатный возраст (14 лет — 18 лет).
- Кризис 17 лет.

Л.С. Выготский ввёл понятие центрального новообразования и центральной линии развития, а также общей структуры

⁴ Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. — М., 2000. — С. 52.

⁵ Там же. — С. 51–52.

⁶ Блонский П.П. Возрастная педология. — М., 1930. — С. 7.

⁷ Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 4. — М., 1984. — С. 249.

⁸ Там же.

⁹ Там же. — С. 256.

сознания, которые различаются в каждом возрасте. По его мнению, **каждый стабильный период развития завершается формированием центрального психологического новообразования, которое за очень короткое время кардинально меняет функционирование психики ребёнка в целом, приводит к качественному изменению структуры его сознания.** Л.С. Выготский писал: «Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и **новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребёнка и внутренней активности его психических функций**»¹⁰. Новая структура сознания знаменует собой начало кризисного периода развития, который заканчивается изменением социальной ситуации развития. Социальная ситуация развития, по Л.С. Выготскому, это не условия жизнедеятельности ребёнка, а система его взаимоотношений с окружающим миром. Он писал: «**Социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребёнком данного возраста и социальной действительностью. И если ребёнок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения. Такая перестройка социальной ситуации развития и составляет главное содержание критических возрастов**»¹¹. Благодаря сформированной к концу стабильного периода новой структуре сознания изменяются самовосприятие ребёнка, его отношение к окружающему миру и людям. Можно сказать, что **рождается новый человек, который заново начинает выстраивать свои отношения с миром и окружающими людьми.** Взрослые сталкиваются с тем, что поведение ребёнка вдруг резко меняется. Какое-то время они пытаются различными способами воздействовать на него, чтобы восстановить привычные взаимоотношения, но в итоге им всё равно приходится менять своё поведение, выстраивая и налаживая новые способы взаимодействия.

Возрастной кризис начинается полной перестройкой структуры сознания, а заканчивается

¹⁰ Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 4. — М., 1984. — С. 259.

¹¹ Там же. — С. 260.

изменением социальной ситуации развития, хотя общие условия жизни и деятельности ребёнка могут оставаться без изменений.

В отечественной психологии последние теоретические исследования проблемы периодизации детского развития относятся к 70-м годам прошлого века. Д.Б. Эльконин, основываясь на переосмыслении работ П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, предложил новые теоретические представления о движущих силах и периодизации детского развития. Если сравнить теоретические разработки Л.С. Выготского с концепцией Д.Б. Эльконина, то вполне очевиден отказ от теории Л.С. Выготского и переход отечественной возрастной психологии к западному пониманию детского развития как последовательной смене стадий (или этапов), несмотря на изначальную критику подходов Ж. Пиаже и Э. Фрейда. Д.Б. Эльконин критикует их понимание детского развития как процесса адаптации к миру вещей (или интеллектуальное развитие) и к миру людей (или социальное, личностное развитие)¹², при котором закрепляется разрыв в описании закономерностей интеллектуального и личностного развития ребёнка. Д.Б. Эльконин также указывает, что достижение состояния адаптированности (т.е. уравновешенности), которое Ж. Пиаже выделяет в качестве цели каждого этапа интеллектуального развития, а Э. Эриксон — в качестве цели каждого этапа личностного развития, не может служить дальнейшим стимулом к развитию, т.е. стимулировать переход с этапа на этап.

Он предлагает ориентироваться на высказывание А.Н. Леонтьева, что «признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения

¹² Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М., 1995. — С. 29.

ребёнка к действительности»¹³. Однако Д.Б. Эльконин считает, что для понимания закономерностей детского развития недостаточно рассматривать только смену эмоционального контакта на игровую деятельность, игровой деятельности на учебную, поскольку это не может объяснить эмпирически принятую в психологии и достаточно хорошо работающую на практике периодизацию. Он предлагает каждую выделенную стадию разделить ещё на два периода в зависимости от ведущего типа деятельности: коммуникативной или предметно-орудийной. Д.Б. Эльконин считает, что каждая стадия «открывается периодом, в котором идёт преимущественно усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности, развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественно усвоение способов действий с предметами и формирование операционально-технических возможностей»¹⁴. Д.Б. Эльконин основывал свою концепцию периодизации исходя из критики раздельного и относительно независимого описания интеллектуального и социального развития ребёнка, а пришёл к тому, что посредством чередования (сначала период социального, затем период интеллектуального развития) полностью сохранил это разделение. Понимание возрастного кризиса окончательно утвердилось как момент перехода от одной стадии к другой. Исчезло представление о кризисе как самостоятельном, особом периоде развития. Целостное изменение личности в период кризиса подменилось возникновением возрастных новообразований. Закрепился также адаптационный подход к развитию, т.к. смена деятельности требует её освоения или адаптации к ней. Под социальной ситуацией развития стали пониматься особенности социальной среды, в которой протекает жизнь ребёнка.

Современные представления отечественных психологов о возрастных кризисах отражены

¹³ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Изд. 3-е. — М., 1972. — С. 285.

¹⁴ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М., 1995. — С. 42.

в «Большом психологическом словаре». Его авторы ставят под сомнение предложенное Л.С. Выготским понимание закономерностей детского развития, а именно само существование кризисного развития, объясняя наблюдаемые случаи протестного поведения детей неблагоприятными обстоятельствами развития¹⁵. При этом они используют термин «кризис» исключительно для обозначения момента, времени перехода от одной стадии развития к другой. Термин «кризис» в настоящее время нигде не используется как характеристика своеобразных периодов развития. Периодизация, принятая в современной отечественной психологии, значительно упростилась, по сравнению с тем, что предлагал Л.С. Выготский, и выглядит следующим образом: кризис новорожденности, кризис 1-го года, кризис 3 лет, кризис 7 лет, подростковый (11–12 лет) и юношеский кризис¹⁶. Термин «кризис» используется для обозначения границ между стадиями развития и более никакой смысловой нагрузки не несёт.

Если охарактеризовать современные теоретические представления в области периодизации детского развития, то это лучше всего сделать, опираясь на критику, которую дал Л.С. Выготский ещё в начале прошлого века. Первое, что представлялось Л.С. Выготскому неправомерным в подходе к периодизации психического развития, — это использование внешних по отношению к нему критериев. В этом плане он критиковал биологический подход, основывающийся на созревании тех или иных структур организма (смена зубов, половое созревание), и педагогический, когда этапы развития определяются по смене воспитательных воздействий (дошкольное детство, младший школьник и пр.). Современная общепринятая периодизация детского развития исходит именно из комплексного использования

¹⁵ Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 4. — М., 1984. — С. 249.

¹⁶ Большой психологический словарь. Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — СПб., 2006. — С. 249.

биологических и педагогических критериев, когда выделяется младенчество, дошкольное детство, младший школьный возраст и подростковый возраст как период полового созревания. Л.С. Выготский считал, что периодизация должна основываться на психологических критериях, на особенностях динамики собственно психических функций, их качественных преобразованиях.

Второе, на что пытался обратить внимание психологов Л.С. Выготский, — это неадекватность адаптационного подхода для понимания закономерностей развития ребёнка, «когда среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребёнку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребёнку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий»¹⁷. Он ввёл понятие социальной ситуации развития, которая складывается к началу каждого возрастного периода. Её он определял как «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребёнком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной»¹⁸.

Доминирующие в современной психологии подходы можно определить как культурно-адаптационные концепции развития. Предполагается обязательное прохождение стадий, в которых общество ставит определённые цели, которые ребёнок должен достигнуть. Поскольку различаются культуры (российская и американская), постольку несколько различны постепенно сменяющие друг друга стадии, или меняющиеся условия жизни, к которым он должен адаптироваться, а также требования к ребёнку, ожидания, которым он должен соответствовать. В нашей культуре требования исходят в основном из системы образования (дошкольного и школьного), которой и соответствует отечественная периодизация развития, а в американской культуре — в основном из системы семейного и социального воспитания, которым и соответствует периодизация Э. Эриксона.

¹⁷ Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 4. — М., 1984. — С. 258.

¹⁸ Там же.

Культурно-адаптационный подход в понимании закономерностей детского развития оспаривать трудно. Действительно, семья, школа, общество ставят определённые задачи перед ребёнком, и он обязан, обучаясь, приобретая навыки, решать их, и тем самым он постепенно меняется. Культурно-адаптационный подход позволяет выделить факторы, направляющие развитие ребёнка в так называемые стабильные периоды, но при этом исчезает из анализа перестройка отношений между ребёнком и его социальным окружением, необходимо происходящая в начале каждого нового возрастного этапа. Остаются без внимания объективные изменения, которые приносит ребёнок в социальное окружение в период кризисного развития, когда вступает в новый возраст. Чем дольше и интенсивнее сопротивляется социальная среда необходимой реорганизации, тем глубже и грубее бывают последующие нарушения в психическом развитии ребёнка.

Третье, что критиковал Л.С. Выготский, — это поиск единого для всех возрастов критерия разграничения или принципа, определяющего развитие. Он указывал, что «процессы, являющиеся центральными линиями развития в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем»¹⁹. Периодизация Д.Б. Эльконина построена именно на выделении единого принципа: чередование предметно-орудийной и мотивационно-потребностной установок в деятельности ребёнка на всех периодах его возрастного развития. Д.И. Фельдштейн в своём уточнении периодизации Д.Б. Эльконина использует также единый для всех возрастов критерий периодизации: чередование установок на социализацию — индивидуализацию, «Я в обществе» и «Я и общество». Учитывая критику, данную Л.С. Выготским, Д.И. Фельдштейн пытается «психологизировать» возрастную периодиза-

¹⁹ Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 4. — М., 1984. — С. 257.

цию развития, основывая её на развитии инстанции «Я», рассматривая её становление как единый процесс социализации. Возрастные периоды 0–1 год, 3–6 лет, 10–15 лет, в которые, по Д.Б. Эльконину, доминируют мотивационно-потребностные установки, он связывает с формированием социальной позиции, выделением себя из окружения, т.е. индивидуализацией («Я и общество»). Возрастные периоды 1–3 года, 6–10 лет, 15–17 лет, в которые, по Д.Б. Эльконину, доминирует предметно-орудийная деятельность, Д.И. Фельдштейн связывает с приобщением себя к окружению, адаптацией в обществе («Я в обществе»)²⁰.

К сожалению, закономерности детского развития не так примитивны и схематичны, как мы уже привыкли их представлять. Следует вернуться к тому, как их описывал Л.С. Выготский, использовать его интерпретацию кризисных и стабильных периодов развития, а также социальной ситуации развития. Необходимо чётко представлять существенные различия процессов развития в этих периодах. **Кризис — это резкое, происходящее в короткий срок изменение личности ребёнка в целом, возникает новая структура сознания, а в стабильные периоды происходят последовательные, качественные изменения психики ребёнка, формирование различных психологических новообразований.**

В стабильные возрастные периоды движущей силой развития является ведущий тип деятельности, при этом действуют механизмы как стихийного самообучения, так и образования (т.е. систематического, целенаправленного обучения), которые способствуют формированию знаний, навыков, поведенческих стереотипов, накоплению индивидуального жизненного опыта. В стабильные периоды могут происходить те или иные изменения в окружающей ребёнка среде, провоцирующие процессы адаптации, также приводящие к личностным изменениям, которые могут закрепляться. Эти изменения

жизни ребёнка в стабильные периоды определены социально (точно известно время, когда произойдут изменения в жизни ребёнка, и содержание этих изменений: например, в 3 года ребёнок пойдёт в детский сад или 1 сентября в школу и пр.). Изменения, периодически происходящие в жизни ребёнка, могут различаться в разных культурах, поскольку связаны со сложившимися в них особенностями воспитания и образования.

Детство и возрастные изменения

Характер изменений, которые происходят в процессе обучения и в период адаптации, несколько различаются. В процессе обучения происходит последовательное накопление и систематизация знаний и опыта. Процесс адаптации всегда связан с частичной ломкой, подавлением сложившихся поведенческих стереотипов с последующей выработкой новых реакций, которые соответствуют изменившейся жизненной ситуации. Сам процесс разрушения поведенческих стереотипов сопровождается некоторой эмоциональной дестабилизацией. (Вспомним собак И.П. Павлова, которые впадали в невроз при разрушении, перестройке условных рефлексов.) Пока не сформируются новые формы реагирования, действия ребёнка не достигают успеха, не полностью его удовлетворяют, что сопровождается негативными эмоциональными переживаниями. Выработка новых поведенческих реакций требует дополнительных энергетических затрат. Если ребёнок здоров, не переутомляется из-за перегруженности играми, занятиями и пр., то адаптация происходит быстрее. Если взрослые помогают, подсказывают, как себя вести, поддерживают, не ругают, то адаптация ещё более оптимизируется. Если ребёнка ругают, наказывают, а ему при этом приходится самостоятельно догадываться, как надо действовать, то адаптация осложняется, затягивается, может возникать стойкая дезадаптация, когда полностью блокируется дальнейшее развитие ребёнка, он ничему не может научиться, любые попытки заканчиваются неудачей и нервным срывом.

²⁰ Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. В 2-х Т. т. 1. — М.-Воронеж, 2005. — С. 138–143.

Особенности развития ребёнка в стабильные периоды хорошо описываются с использованием концепций экологических систем У. Бронфенбренера и ведущей деятельности А.Н. Леонтьева. Они объясняют развитие и как адаптацию к изменившимся условиям жизнедеятельности, и как обучение, освоение новых видов деятельности. В стабильных периодах можно выделить этапы, внешне напоминающие кризисное развитие. (Например, при прибавлении в семье, или освоение в новом классном коллективе при смене места жительства.) Когда ребёнку приходится адаптироваться к изменившимся условиям жизни, происходят частичная ломка его поведенческих стереотипов, формирование новых приспособительных реакций. На таком этапе, связанном с адаптацией, могут происходить эмоциональные сбои, возникать поведенческие проблемы, но это не кризис. Освоение деятельностей на начальных этапах тоже может происходить с осложнениями, приводить к эмоциональной дестабилизации (например, при появлении новых и сложных учебных предметов в средней школе — физики, алгебры и пр.). Однако по окончании адаптационного периода или при включении в деятельность и её освоении возникают новообразования, личностные и интеллектуальные, но не происходит кардинального изменения сознания, личности в целом.

Необходимо различать кризисные и адаптационные изменения. Кризисные изменения, как подчёркивал Л.С. Выготский, приводят к глобальному, целостному изменению личности, качественной перестройке функционирования сознания в целом. Адаптационные изменения частичны, затрагивают только отдельные стороны личности, которые необходимо модифицировать в соответствии с новыми условиями жизни и деятельности.

Протекание процесса адаптации имеет свои закономерности. Начальный этап характеризуется первичной дезадаптацией, т.к. сложившиеся поведенческие стереотипы не соответствуют новой жизненной ситуации. Разрушение поведенческих стереотипов всегда сопровождается эмоциональной дестабилизацией. (Например, ребёнок с нетерпением ждал 1 сентября, с радостью пошёл в школу, и вдруг начинаются истерики, капризы, нарушаются сон, аппетит.) Последующее выстраивание новых поведенческих паттернов требует концентрации нервно-психических уси-

лий и существенных энергетических затрат. Поэтому ребёнок начинает вести себя более эгоистично, чем ему обычно свойственно, и это вызывает недоумение и недовольство близких ему людей. Повышенные энергетические траты приводят к тому, что ребёнок быстрее утомляется, снижается его сопротивляемость простудным и инфекционным заболеваниям, могут активизироваться хронические заболевания. (Известно, что большинство детей в первые недели поступления в детский сад или в школу заболевают.) С другой стороны, если ребёнок посещал подготовительные занятия, познакомился с учителями, подружился с будущими одноклассниками, достиг необходимого для первоклассника уровня интеллектуального развития, сформировал начальные школьные навыки, то никаких проблем с адаптацией к обучению в 1-м классе не возникает. Ребёнок эмоционально стабилен, физически здоров, никаких негативных изменений в его поведении в начальный период обучения в школе не происходит. Характер протекания процесса адаптации, его итоги зависят от того, подготовили ли ребёнка взрослые к грядущим изменениям в его жизни, помогали ли ему на начальном этапе адаптации. В процессе адаптации отбираются, формируются и закрепляются личностные и интеллектуальные изменения, которые оптимизируют функционирование ребёнка в новых условиях жизнедеятельности.

В целом процесс развития в стабильные периоды определяется ведущим типом деятельности и соответствующей ему центральной линией развития. В процессе осуществления ведущей деятельности начинает формироваться центральное психологическое новообразование, которое в дальнейшем становится и условием реализации деятельности, а также условием реализации второстепенных, побочных линий развития. Общий итог развития стабильного периода зависит от полноты, качества формирования центрального психологического

новообразования. Центральное психологическое новообразование является основой, базой последующего качественного преобразования структуры сознания, которое происходит во время кризиса. Полнота, качество развития ребёнка в стабильные периоды определяются системой обучения, которая может оптимизировать формирование центрального психологического новообразования. Отсутствие обучения, дефектное обучение препятствуют формированию центрального возрастного новообразования. Недаром причиной общего речевого недоразвития считается недостаток общения взрослого с ребёнком, а задержки в интеллектуальном развитии, неполноценность интеллектуального развития часто определяют как результат социально-педагогической запущенности, т.е. отсутствия необходимой обучающей помощи со стороны взрослых.

В стабильный период развития за формирование центрального психологического новообразования отвечает ведущий тип деятельности. Однако характер новообразования определяет не сама ведущая деятельность (например, игра или учёба), а её содержание (в какие именно игры ребёнок играет, или какие учебные программы используются). Если обучение строится на наглядно-образной основе, то информация усваивается посредством заучивания и буквального образного воспроизведения. Обучение может базироваться на освоении наук, системы понятий, в этом случае информация усваивается за счёт осмысления, логического обобщения. В обоих случаях ведущая деятельность — учебная, центральное психологическое новообразование — мышление. В первом случае закрепляется примитивное наглядно-образное мышление, не чувствительное к противоречиям, допускающее и использующее поверхностные обобщения. Во втором случае формируется понятийное мышление, позволяющее проникать в суть явлений окружающего мира, понимать объективные законы, внутреннюю логику событий. В дальнейшем тот или иной тип мышления выступает преобразователем и интегратором других психических процессов. На базе наглядно-образного мышления развитие творческого потенциала ограничено формированием воображения, фантазии, простая ассоциативная память транс-

формируется в образную, коммуникативный опыт складывается благодаря практическим навыкам общения в ближайшем окружении. Если сформирован понятийный интеллект, то на его основе развивается не только воображение, но и творческое мышление, а также логическая память, которая позволяет за счёт логической обработки информации в разы увеличить объём запоминания, сохраняя высокую точность воспроизведения. На базе понятийного мышления формируется социальный интеллект, позволяющий понимать мотивы поведения других людей, их индивидуальные особенности, успешно взаимодействовать с представителями различных культур, формируется личностная толерантность. Понятийное мышление лежит в основе формирования способностей к гуманитарным, общественным, естественным, физико-математическим наукам, иностранным языкам²¹. Образное, допонятийное мышление подобных возможностей ребёнку не предоставляет, его недостаточно для получения высшего образования. Если сохраняется доминирование образного мышления, то подросток с трудом добирается до 9-го класса, но дальше учиться уже не может. Стабильные периоды развития завершаются кризисами. Сравнительная характеристика особенностей протекания развития в стабильные и кризисные периоды представлена в табл. 1.

²¹ Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. — СПб., 2003; Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. — СПб., 2005; Ясюкова Л.А. Формирование и диагностика личностной толерантности подростков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.12. 2008. Вып. 4; Ясюкова Л.А. Особенности социализации одарённой молодёжи // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2009. Вып. 2. Ч. I; Ясюкова Л.А. Влияние интеллектуального развития на становление эмоционально-коммуникативной сферы личности старшеклассников (лонгитюдное исследование) // Учёные записки ГИПСР. 2009. Вып. 2. Т. 12; Ясюкова Л.А. Проблемы психологии понятийного мышления // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. 2010. Вып. 3; Ясюкова Л.А., Белавина О.В. Роль интеллектуальных способностей в становлении личности подростка // Вестник РГНФ. 2010. № 3 (60).

Таблица 1

**Сравнительная характеристика особенностей развития ребёнка
в стабильные и кризисные периоды**

	Особенности развития в стабильные периоды	Особенности развития в кризисные периоды
1	Первичными являются внешние изменения условий жизни или деятельности ребёнка, которые и стимулируют его дальнейшее развитие	Первичными являются внутренние качественные изменения структуры сознания, функционирование психики ребёнка в целом обычно на фоне стабильных внешних условий
2	Вторичными являются внутренние психологические изменения в личности ребёнка, происходят как вынужденная реакция на внешние изменения	Вторичны внешние поведенческие изменения , вторична и перестройка окружающей социальной среды , взаимоотношений с людьми (ребёнок стал другим, ему надо понять себя и заново выстроить свои отношения с окружающим миром и людьми)
3	Точно и заранее известно время изменения условий жизнедеятельности (1 сентября пойдёт в школу, такого-то числа семья меняет место жительства, родился новый член семьи, развелись и разъехались родители и пр.)	Время, когда может произойти качественное изменение структуры сознания, точно не известно , зависит от темпов развития конкретного ребёнка и заранее не может быть определено
4	Заранее известны как сам характер изменения жизни ребёнка, так и система новых требований к нему (школьник должен подчиняться вполне определённым дисциплинарным и учебным требованиям)	Качественное изменение структуры сознания всегда неожиданно для самого ребёнка и для окружающих людей; всегда неожиданны и внешне ничем немотивированные изменения поведения ребёнка
5	Ребёнок должен адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности посредством приобретения новых знаний, навыков, способов реагирования, т.е. должны сформироваться психологические новообразования, т.е. в итоге изменяет сам ребёнок	Итогом развития является новое общее оценочное отношение ребёнка к себе, окружающему миру и людям (а не знания, навыки и способы взаимодействия), и соответственно этим новым представлениям ребёнок начинает выстраивать отношения с окружающими людьми, изменять социальную ситуацию развития, т.е. в итоге изменяется внешняя среда
6	Продолжается та же линия развития: ребёнок продолжает приобретать новые знания, навыки, обогащается его опыт	Возникает точка бифуркации, момент неопределённости, спектр вероятностей: появилась новая личность, но неизвестно, какая именно личность далее сформируется
7	Приобретение новых знаний, накопление опыта происходит постепенно , поэтому и сами изменения, которые происходят с личностью ребёнка, становятся заметны только спустя значительный промежуток времени (месяцы, годы)	Значительные изменения в личности ребёнка проявляются как бы вдруг , его поведение неожиданно резко меняется, становится другим за очень короткий промежуток времени (несколько дней, недель)
8	Изменения не затрагивают ядра личности ребёнка; система ценностей, установки, личностные качества остаются прежними, но вырабатываются новые способы реагирования, навыки, умения, ребёнок приобретает новый опыт	Изменяется само ядро личности , поэтому наблюдается неустойчивость поведения в целом, ребёнок демонстрирует различные и нередко противоречивые варианты поведения, он как бы примеривает к себе возможные личностные типы, пробует различные способы взаимоотношения с окружающими, выбирает; проявляются несвойственные ребёнку ранее варианты поведения, новые предпочтения, интересы, ценности, меняются привязанности, он может стать настолько другим, что близкие ему люди перестают его узнавать

	Особенности развития в стабильные периоды	Особенности развития в кризисные периоды
9	Ребёнок по инерции может продолжать действовать по-прежнему, но сама обстановка и окружающие взрослые заставляют его искать новые способы реагирования	Поведение ребёнка, отношение к людям без каких либо внешних причин вдруг резко меняется, попытки взрослых вернуть его в привычные рамки терпят неудачу, ещё более обостряя взаимоотношения, приходится меняться взрослым
10	Ребёнок может адаптироваться самостоятельно, методом проб и ошибок; ему могут помогать посредством обучения, его можно профилактически подготовить к изменениям в его жизни , дать необходимые знания, обучить новым способам реагирования, т.е. облегчить, оптимизировать адаптацию	Подготовить к кризису невозможно , т.к. ребёнок не может себя представить другим (каким?), все подготовительные мероприятия оказываются абсолютно бессмысленными; подготовить родителей, взрослых также не удаётся, всегда начало кризиса ими воспринимается как поведенческие проблемы, с которыми надо что-то делать, как-то пресечь; вместо помощи ребёнок всегда сталкивается с непониманием взрослых, действия которых только обостряют, осложняют как общую ситуацию, так и саморазвитие ребёнка
11	Если не помогать ребёнку, то адаптация может проходить с осложнениями и эмоциональными срывами, но ребёнок контактен, ищет поддержку; если ребёнку помогают, то он негативных эмоциональных переживаний не испытывает	Ребёнок обычно не получает помощи, но и не ищет её, отгораживается от окружающих , чтобы разобраться в себе; начальный период всегда протекает на фоне негативных эмоциональных переживаний (растерянность, депрессия, конфронтация, агрессия, возможен «уход» в себя, элементы аутизма в поведении)
12	Адаптация может быть полной, частичной, возможна дезадаптация, сопровождающаяся психологическими и эмоциональными расстройствами, психосоматическими заболеваниями, возвращением к более ранним, детским формам реагирования (капризы и пр.), но рано или поздно ребёнок должен измениться, приспособиться к новым условиям жизни	Чем дольше и интенсивнее взрослые пытаются «воспитывать» ребёнка, тем острее и дольше протекает сам кризисный период развития, разрушительные и негативные аспекты кризиса проявляются наиболее ярко; чем быстрее взрослые смиряются с возникшей ситуацией, перестают давить на ребёнка, пытаются понять его и помочь ему, тем быстрее негативные моменты сходят на нет: ребёнка уже не переделать, должно меняться окружение
13	Проблемы адаптации могут быть решены позитивно за счёт постепенного формирования новообразований, благодаря специально разработанным адаптационным программам , (составленным учебным программам) плавного, постепенного дозирования изменений, последовательного обучения	Оптимизировать протекание кризиса можно за счёт оптимальной и быстрой перестройки социальной ситуации развития , т.е. необходимого изменения поведения людей ближайшего окружения и оказания помощи ребёнку в понимании себя и мира, который вдруг стал выглядеть иначе
14	Психологические новообразования не являются стабильными , они могут закрепиться, если постоянно используются в последующей деятельности, но могут и разрушаться, деградировать, если не используются в деятельности или следующая новая ситуация адаптации требует прямо противоположного варианта поведения	Происшедшая в кризисе кардинальная перестройка психики необратима , ребёнок стал другим и уже не может вернуться в более ранний детский возраст, жить и чувствовать как раньше
15	Психологических новообразований стабильного периода развития множество , точное количество трудно определить, зависит от особенностей образа жизни конкретного ребёнка	Психологических кризисов развития всего четыре