

Г. А. УРУНТАЕВА

# ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УЧЕБНИК

*Допущено*

*Министерством образования Российской Федерации  
в качестве учебника для студентов образовательных учреждений  
среднего профессионального образования*

6-е издание, переработанное и дополненное

УДК 3159.9(075.32)

ББК 88.8я723

У73

Рецензент:

доктор психологических наук, профессор *А. И. Подольский*;

доктор психологических наук, профессор *О. А. Карбанова*

### **Урунтаева Г. А.**

У73

Детская психология : учебник для студ. сред. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. — 6-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 368 с.

ISBN 5-7695-2680-7

Учебник (предшествующие издания выходили под названием «Дошкольная психология») написан на основе базовых методологических и теоретико-психологических положений, принятых в отечественной психологии. Он дает полное представление о психологии как науке и о ее практическом применении. Изложение теории сопровождается конкретными примерами. Учебник имеет ярко выраженную практическую направленность: автор показывает, как применять полученные знания в процессе обучения и воспитания ребенка.

Для студентов средних педагогических учебных заведений. Может быть полезен также студентам педагогических институтов и воспитателям детских садов.

УДК 3159.9(075.32)

ББК 88.8я723

*Оригинал-макет данного издания является собственностью  
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом  
без согласия правообладателя запрещается*

© Урунтаева Г. А., 1996

© Урунтаева Г. А., с изменениями, 2006

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2006

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2006

ISBN 5-7695-2680-7

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие .....	3
-------------------	---

## РАЗДЕЛ I

### ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава 1. Предмет детской психологии .....	5
---	---

§ 1. Из истории детской психологии .....	5
§ 2. Основные закономерности психического развития .....	16
§ 3. Движущие силы и условия психического развития .....	18
§ 4. Возрастная периодизация психического развития .....	24

Глава 2. Принципы и методы детской психологии .....	29
---	----

§ 1. Принципы изучения психики ребенка .....	29
§ 2. Методы детской психологии .....	31
§ 3. Как воспитателю изучать психические особенности ребенка .....	39

Глава 3. Общая характеристика психического развития ребенка от рождения до семи лет .....	42
--	----

§ 1. Особенности психического развития в раннем возрасте .....	42
§ 2. Психическое развитие ребенка первого года жизни .....	44
§ 3. Психическое развитие ребенка от одного года до трех лет .....	53
§ 4. Психическое развитие ребенка от трех до семи лет .....	60

## РАЗДЕЛ II

### РАЗВИТИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Глава 4. Развитие бытовой деятельности .....	67
--	----

§ 1. Развитие бытовой деятельности в младенчестве .....	67
§ 2. Развитие бытовой деятельности в раннем детстве .....	70
§ 3. Развитие бытовой деятельности в дошкольном возрасте .....	72

Глава 5. Развитие трудовой деятельности .....	78
---	----

§ 1. Развитие предпосылок трудовой деятельности в раннем детстве .....	78
§ 2. Развитие трудовой деятельности в дошкольном возрасте .....	80

Глава 6. Развитие игровой деятельности .....	90
--	----

§ 1. Развитие игры в младенчестве и раннем детстве .....	90
§ 2. Характеристика сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте .....	95

§ 3. Характеристика других видов игровой деятельности дошкольника .....	110
§ 4. Роль игрушки в психическом развитии ребенка .....	115
<b>Глава 7. Развитие продуктивных видов деятельности .....</b>	<b>120</b>
§ 1. Развитие изобразительной деятельности в дошкольном возрасте ....	120
§ 2. Развитие конструктивной деятельности в дошкольном возрасте .....	129
<b>Глава 8. Развитие общения дошкольников со взрослыми и сверстниками .....</b>	<b>134</b>
§ 1. Развитие общения дошкольников со взрослыми .....	134
§ 2. Отношение дошкольников к личности воспитателя .....	141
§ 3. Развитие общения дошкольников со сверстниками .....	144

## РАЗДЕЛ III

### РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКА

<b>Глава 9. Развитие внимания .....</b>	<b>153</b>
§ 1. Функции и виды внимания .....	153
§ 2. Развитие внимания в младенчестве .....	155
§ 3. Развитие внимания в раннем детстве .....	156
§ 4. Развитие внимания в дошкольном возрасте .....	157
§ 5. Руководство развитием внимания .....	159
<b>Глава 10. Развитие речи .....</b>	<b>162</b>
§ 1. Развитие речи в младенчестве .....	162
§ 2. Развитие речи в раннем детстве .....	165
§ 3. Развитие речи в дошкольном возрасте .....	169
<b>Глава 11. Сенсорное развитие .....</b>	<b>181</b>
§ 1. Сенсорное развитие в младенчестве .....	181
§ 2. Сенсорное развитие в раннем детстве .....	185
§ 3. Сенсорное развитие в дошкольном возрасте .....	187
<b>Глава 12. Развитие памяти .....</b>	<b>197</b>
§ 1. Развитие памяти в младенчестве .....	197
§ 2. Развитие памяти в раннем детстве .....	199
§ 3. Развитие памяти в дошкольном возрасте .....	200
§ 4. Руководство развитием памяти .....	204
<b>Глава 13. Развитие воображения .....</b>	<b>208</b>
§ 1. Развитие воображения в раннем детстве .....	208
§ 2. Развитие воображения в дошкольном возрасте .....	211
§ 3. Руководство развитием воображения .....	222
<b>Глава 14. Развитие мышления .....</b>	<b>226</b>
§ 1. Развитие мышления в младенчестве .....	226
§ 2. Развитие мышления в раннем детстве .....	229

§ 3. Развитие мышления в дошкольном возрасте .....	233
§ 4. Руководство развитием мышления .....	244

## РАЗДЕЛ IV

### РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Глава 15. Развитие самосознания .....	248
§ 1. Развитие самосознания в младенчестве .....	248
§ 2. Развитие самосознания в раннем детстве .....	252
§ 3. Развитие самосознания в дошкольном возрасте .....	256
§ 4. Руководство развитием самосознания .....	263
Глава 16. Развитие воли .....	268
§ 1. Развитие волевого действия в дошкольном возрасте .....	268
§ 2. Руководство развитием воли .....	279
Глава 17. Эмоциональное развитие .....	283
§ 1. Эмоциональное развитие в младенчестве .....	283
§ 2. Эмоциональное развитие в раннем детстве .....	287
§ 3. Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте .....	292
§ 4. Эмоциональное неблагополучие детей и его причины .....	298
Глава 18. Нравственное развитие .....	302
§ 1. Нравственное развитие в младенчестве .....	302
§ 2. Нравственное развитие в раннем детстве .....	304
§ 3. Нравственное развитие в дошкольном возрасте .....	307
Глава 19. Развитие темперамента .....	320
§ 1. Особенности свойств темперамента у детей первых семи лет жизни .....	320
§ 2. Характеристика детей с разными типами темперамента .....	322
§ 3. Учет свойств темперамента в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками .....	324
Глава 20. Развитие способностей .....	329
§ 1. Развитие способностей дошкольника .....	329
§ 2. Условия развития способностей в дошкольном возрасте .....	336
Глава 21. Психологическая готовность к обучению в школе .....	340
§ 1. Социальная ситуация развития в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту .....	340
§ 2. Компоненты психологической готовности к обучению в школе .....	341
Литература .....	348
Словарь психологических терминов .....	350
Персоналии .....	357

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Дошкольное детство — первый период психического развития ребенка и поэтому самый ответственный. В это время закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности. Именно в этом возрасте педагог находится с ребенком в самых близких отношениях, принимает в его развитии самое деятельное участие. А значит, наряду с педагогикой и частными методиками курс детской психологии является одним из основных в подготовке воспитателей дошкольных учреждений.

Данный учебник предназначен учащимся педагогических училищ, колледжей и студентам вузов. Его цель — раскрыть основные закономерности психического развития, показать главные приобретения ребенка от рождения до поступления в школу.

В основу учебника положен сложившийся в отечественной детской психологии подход к проблеме психического развития как к усвоению общественно-исторического опыта. При отборе материала мы опирались на фундаментальные положения отечественной психологии, разработанные Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, Д. Б. Элькониным, С. Л. Рубинштейном, Л. А. Венгером, Л. И. Божович, А. А. Люблинской, М. И. Лисиной и др., поскольку на этих положениях строилась и строится система дошкольного образования.

Учебник состоит из четырех разделов. В разделе I рассматриваются предмет детской психологии, принципы и методы психологического изучения ребенка. В разделах II — IV показывается преобразование в главных сферах психики дошкольника: деятельности, познавательных процессах и личности.

Мы не ограничились рассмотрением психического развития ребенка только в возрасте трех — семи лет. В каждом разделе немаловажное место занимают периоды младенчества и раннего детства. Это вызвано следующими обстоятельствами. Во-первых, воспитателю необходимо иметь представление о развитии ребенка на более ранних возрастных этапах, чтобы понять логику, закономерности становления психических процессов, свойств и качеств личности в дальнейшем. Во-вторых, без учета психических особенностей, присущих младенцу и преддошкольнику, воспитатель

не сможет спроектировать их последующее психическое развитие. В-третьих, материал, касающийся формирования психики ребенка в младенчестве и раннем возрасте, необходим тем специалистам-воспитателям, которые будут работать в ясельных группах детских садов и домах ребенка.

Отбирая и анализируя материал, мы исходили из его ценности и значимости для педагогической деятельности. Поэтому в каждой сфере психического развития мы выделили основные показатели, которые могут использоваться при постановке целей диагностики, для контроля за его ходом и при формулировании задач воспитания.

Для того чтобы связать психологические знания с педагогической практикой, мы рассмотрели некоторые принципы руководства тем или иным психическим процессом или функцией, например волей, самосознанием, памятью, вниманием, воображением и пр.

Изложение материала в учебнике сопровождается примерами, которые описывают разнообразные ситуации из жизни детей. Они подобраны из проведенных нами исследований. Примеры не только иллюстрируют теоретические положения, но и восполняют недостаток психологического опыта у студентов и учащихся, дают им повод для дальнейших размышлений и сравнения с фактами, полученными в собственной деятельности. К тому же примеры уточняют, раскрывают и наполняют смыслом научные понятия.

Учебник знакомит читателей с наиболее выдающимися отечественными психологами, их достижениями и основными положениями исследований.

### Глава 1

## **ПРЕДМЕТ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

### **§ 1. Из истории детской психологии**

*Детская психология, наряду с другими науками (педагогикой, физиологией, педиатрией и пр.), изучает ребенка, но имеет свой особый предмет, в качестве которого выступает развитие психики на протяжении детства, т.е. первых семи лет жизни.*

Специфика изучения ребенка в психологии состоит в том, что исследуются не столько психические процессы и качества сами по себе, сколько законы их возникновения и становления. Детская психология показывает механизмы перехода от одной возрастной стадии к другой, отличительные признаки каждого периода и их психологическое содержание.

Психическое развитие нельзя рассматривать как уменьшение или увеличение каких-либо показателей, как простое повторение того, что было раньше. Психическое развитие предполагает появление новых качеств и функций и в то же время изменение уже существующих форм психики. То есть психическое развитие выступает как процесс не только количественных, но прежде всего качественных изменений, взаимосвязанно происходящих в сфере деятельности, личности и познания.

Психическое развитие предполагает не только рост, но и преобразования, при которых количественные усложнения переходят в качественные. А новое качество, в свою очередь, создает основу для дальнейших количественных изменений. Так, непрерывность развития психики прерывается, когда в ней появляются качественно новые приобретения и она делает резкий скачок.

Следовательно, развитие психики — не простое повторение пройденного, а очень сложный, часто зигзагообразный процесс, протекающий по восходящей спирали, как поступательный переход от одной ступени к другой, качественно отличной и своеобразной.

Психология, прежде чем стать самостоятельной наукой, в течение длительного времени развивалась внутри философии. По-



этому психология, в том числе и детская, имеет тесные связи с философией, ведь в основе понимания сущности человека, его сознания, личности, деятельности, психического развития лежат те или иные философские теории.

Детская психология взаимосвязана с другими отраслями психологической науки. Поскольку категории общей психологии используются во всех отраслях психологии, общая психология является их фундаментальной основой. В общей психологии были выделены такие феномены, как психические процессы, свойства и состояния, изучены их основные закономерности. В свою очередь, детская психология, используя генетический метод исследования, стала проследивать их происхождение. Раскрывая законы развития психических процессов и свойств, детская психология помогает понять их динамику, структуру и содержание.

Психология развития, или генетическая психология, имеет с детской психологией общий предмет. Но если первая изучает общие закономерности психического развития человека на протяжении всей его жизни — от рождения до смерти, то детская — только в дошкольном возрасте. Она выясняет, какой фундамент закладывается в детстве и какое значение он имеет для дальнейшего развития. Психологию личности интересуют такие категории, как самосознание, самооценка, мотивация, мировоззрение и т. д., а детскую — как они складываются и проявляются на протяжении дошкольного детства. Детская психология, опираясь на закономерности социальной психологии, проследивает, как зависят развитие дошкольника, его деятельность, поведение от особенностей социальных групп, в которые он включается (семья, сверстники, группа детского сада и т. п.). Для детской и педагогической психологии фундаментальной выступает проблема связи психического развития с воспитанием и обучением. Данные детской психологии помогают обосновать и выбрать соответствующие методы воспитания и обучения детей. Педагогическая психология выясняет, как влияют различные формы и методы воспитания на психическое развитие дошкольника. Психодиагностика, опираясь на показатели психического развития детей, разрабатывает методы контроля за его ходом, выявления и измерения индивидуальных-психологических особенностей личности ребенка.

Анатомия, физиология, гигиена помогают понять биологическую сущность человека, роль созревания коры больших полушарий, развития нервной системы и органов чувств в психическом развитии, взаимосвязи психического и физического развития, особенно тесные в раннем и дошкольном возрасте. Педагогика и дошкольная педагогика, в частности, опираются на детскую психологию. Педагогика должна знать закономерности развития личности и деятельности детей, чтобы способствовать их развитию и изменению, поэтому все педагогические проблемы должны полу-

чить психологическое обоснование. Знание возрастных особенностей дошкольников и законов психического развития необходимо для практики воспитания и обучения. Понимая переживания, желания, интересы ребенка, вовремя выявляя возникающие в его развитии проблемы, отклонения или одаренность, воспитатель устанавливает с ребенком тесные личные контакты, выбирает адекватные методы взаимодействия, воспитания и обучения.

Предпосылками оформления детской психологии в самостоятельную отрасль науки в середине XIX в. выступили запросы педагогической практики, осознание необходимости построения научной теории воспитания, а также разработка идеи развития в философии и биологии, появление экспериментальной психологии и связанных с ней объективных методов исследования. Все крупнейшие педагоги прошлого (Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и др.) говорили о необходимости строить воспитание и обучение с опорой на знание возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Они не только проявляли интерес к детской психологии, но и сами были ее знатоками. Г. Гегель распространил на психологию разработанные им в философии принцип развития и диалектический метод и показал, что психическое развитие подчинено определенным закономерностям. Изучение этого процесса с помощью диалектического метода потребовало выяснения качественных отличий психики ребенка от психики взрослого, а также качественного своеобразия психики ребенка на разных возрастных этапах.

Становлению детской психологии как отдельной области науки, широкому проникновению в нее генетического принципа и объективных методов исследования способствовала эволюционная теория Ч. Дарвина (1859). Приспособляемость организма к природе Ч. Дарвин истолковал, опираясь на установленный им факт изменчивости видов, естественного отбора, протекающего в условиях борьбы живых существ за существование на основе изменчивости и наследственности. Психические явления Ч. Дарвин рассматривал как орудие приспособления организма к среде. Такой взгляд на психику и психические процессы предполагал изучение фактов приспособительного поведения животных и человека, доступных внешнему объективному наблюдению. Вслед за открытием Ч. Дарвином законов эволюции в органическом мире встала задача изучить движущие силы психического развития, роль наследственности и среды в этом процессе, особенности взаимодействия ребенка со средой, адаптации к ней.

Сам Ч. Дарвин интересовался детской психологией. Он вел наблюдения за поведением сына от рождения до трех лет, а затем опубликовал данные о развитии моторики, сенсорики, речи, мышления, эмоций, нравственного поведения (1877). Ранее попытка подробного и последовательного описания психического разви-

тия ребенка была предпринята немецким философом Т. Тидеманом в 1787 г. Он фиксировал проявления ребенка от рождения до трех лет в двигательной, сенсорной и эмоциональной сфере, настаивая на том, чтобы воспитание опиралось на точное знание о развитии душевных особенностей и времени их проявления. Подчеркнем: впервые психологи увидели в психике младенца, не владеющего речью и поэтому не способного рассказать о своих переживаниях, особый объект и сделали предметом изучения развитие ее составляющих, выбрав адекватный метод — объективное, внешнее наблюдение.

Огромное влияние на становление детской психологии оказали немецкий физиолог и психолог В. Прейер и его книга «Душа ребенка» (1882). Сторонник эволюционной теории Ч. Дарвина, В. Прейер ратовал за распространение идей развития в детской психологии, за внедрение объективных методов исследования, тем самым отстаивал естественно-научный путь ее развития. В своей книге В. Прейер представил многолетние наблюдения за развитием сенсорной, умственной, речевой, волевой, эмоциональной и сферой самосознания в младенческом и раннем детстве. Задачу своего исследования В. Прейер видел в том, чтобы составить целостную картину психического развития, определить его условия, показать роль наследственности. Эта картина должна была помочь педагогам в организации воспитания маленького ребенка. С целью научить не только ученых, но и родителей изучать и понимать детей В. Прейер попытался усовершенствовать метод наблюдения по аналогии с методами естественных наук. Он разработал методические рекомендации для наблюдателя, помогающие выделять и фиксировать факты поведения детей, а также образец дневника и календарь показателей развития ребенка от рождения до трех лет. Книга В. Прейера способствовала росту интереса к проблемам детства, широкому распространению родительских дневников, организации исследований, направленных на систематическое изучение детской психологии.

Новый этап в развитии детской психологии связан с использованием экспериментального метода в изучении детей в конце XIX — начале XX в. Исследователям казалось, что на основе экспериментального изучения психологии ребенка можно построить научную педагогику. Впервые психология включилась в педагогическую практику, в решение педагогических проблем, когда А. Бине получил заказ от Министерства просвещения Франции на разработку метода, позволяющего определить среди поступающих в школу детей тех, которые должны учиться во вспомогательной школе. От составления тестов, выявляющих уровень интеллекта детей с отставанием или задержкой умственного развития, А. Бине перешел к разработке тестов для общей диагностики интеллектуального развития детей от трех до пятнадцати лет — так называе-

мой умственной одаренности. Под интеллектом понималось умение решать задачи, доступные возрасту. Совместно с Т. Симоном А. Бине разработал «метрическую шкалу интеллектуального развития» (1905). Кроме представления о ведущей роли наследственности в психическом развитии в основе тестологии лежало положение о том, что развитие совершается независимо от обучения и обучение должно идти за развитием, подчиняясь ему.

Американский психолог Ст. Холл, стремясь получить целостную картину психического развития, впервые разработал и использовал многочисленные анкеты для детей и взрослых. С их помощью выяснялись детские знания, представления о мире, отношение к другим людям, переживания, моральные и религиозные чувства, радости, опасения, страхи, проявления лжи, особенности детских игр и пр.

Стратегическим в изучении ребенка Ст. Холл считал комплексный подход, позволяющий с помощью опросников и анкет выяснить проблемы ребенка — в его понимании и с позиции взрослых (родителей, учителей, педагогов). Комплексным изучением ребенка в целях получения всестороннего знания о нем призвана была заняться педология — наука, объединяющая ученых разных специальностей — психологов, педагогов, врачей, физиологов и др. Практическая направленность педологии состояла в том, что это знание должно было составить основу точной педагогики — помочь построению обучения в соответствии с законами естественного развития детей. Чрезвычайно ценным в педологии было ее стремление понять ребенка в его развитии, в целом, во взаимосвязи всех сторон, изучить комплексно и в зависимости от условий окружающей социальной среды, чтобы помочь ребенку решить его проблемы и преодолеть трудности, обеспечить полноценное, всестороннее развитие. Педология получила широкое распространение в Америке и в Европе, а также в России. Но целостная наука о ребенке так и не была создана.

Постепенно от накопления фактов ученые переходили к их объяснению, к разработке теорий психического развития, рассматривающих сущность этого процесса, его условия и движущие силы, роль биологических и социальных условий. В зависимости от того, что считалось определяющим для развития человека — наследственность или среда, — теории разделились на два направления. Биогенетическое направление рассматривало психическое развитие как процесс биологически обусловленный, подчиняющийся природным законам, а социогенетическое — как процесс, складывающийся под влиянием внешних, социальных условий.

Первой теорией в области детской психологии была теория рекаптуляции Ст. Холла, в основу которой был положен биогенетический закон Э. Геккеля. Согласно этому закону онтогенетическое развитие рассматривалось как биологически детерминиро-

ванный процесс: ребенок в процессе индивидуального развития проходит те же стадии культурной эволюции, которые прошло человечество. Так, Гетчинсон выделил пять периодов в психическом развитии (период дикости и копания, охоты и захвата добычи, пастушества, земледельчества, торгово-промышленный), на протяжении которых меняются потребности и интересы ребенка.

Представления о ведущей роли наследственности в психическом развитии придерживались многие исследователи первой трети XX в., в частности А. Л. Гезелл, Д. М. Болдуин, К. Бюлер, Э. Клаппаред, В. Штерн, З. Фрейд и др. Понимание психического развития как проявления количественных изменений в процессе приспособления ребенка к окружающему социальному миру приводит американского психолога А. Гезелла к формулированию общего закона детского развития, в соответствии с которым его темп с возрастом постепенно снижается, замедляется. Такое понимание развития опиралось на сравнительно-генетический метод в форме стратегии поперечных срезов, впервые примененной А. Гезеллом для определения показателей развития детей от трех месяцев до шести лет в сферах моторики, речи, адаптивного и личностно-социального поведения. Чрезвычайно важной для детской психологии оказалась идея А. Гезелла о нормативности психического процесса, проблема нормы и патологии развития.

Попытка преодолеть односторонность биогенетического направления в рассмотрении психического развития была предпринята немецким психологом В. Штерном. По мнению В. Штерна, психическое развитие определяется конвергенцией (сближением) внутренних данных и внешних условий развития. Так, детские задатки обусловлены наследственно, но только как общая тенденция к развитию, которая зависит от индивидуальной деятельности и внешних условий. Для того чтобы сделаться действительностью и получить свое развитие, задатки должны получить дополнение извне. Детские задатки лишь указывают на будущее, предоставляющее известный простор, в пределах которого действуют воспитание и окружающая среда, определяя фактическое развитие. При таком понимании соотношения наследственности и среды ведущим фактором оказывалась наследственность, ведь именно она определяла развитие, а окружающая среда выступала лишь в роли условий, реализующих наследственно зафиксированные особенности. Тем не менее определение роли каждого фактора в психическом развитии оставалось важной проблемой.

На рубеже XIX и XX вв. в психологии происходят глубокие преобразования, связанные с перестройкой исходных представлений о предмете и методах исследования, а также категориального аппарата. Они приводят к появлению следующих научных направлений: психоанализа, бихевиоризма, гештальтпсихологии, персонализма, генетической психологии и др.

Психоанализ, впервые включая явления обыденной жизни в круг рассмотрения, предметом психологии делает не только сознательные, но и главным образом бессознательные процессы. Чрезвычайно важным в психоанализе был поворот психологии к проблемам личности, ее сложным переживаниям, механизмам поведения и поступков, к мотивационной сфере. Теперь психология интересовалась не отдельными психическими процессами или элементами душевной жизни, а ее целостностью и единством в реальной человеческой личности, конкретным человеком и его проблемами.

К изучению детства З. Фрейд, австрийский психолог, физиолог, врач-невропатолог, обратился в связи с необходимостью проанализировать воспоминания взрослого. Сделав попытку понять, какое значение для взрослого человека в его жизни имеют бессознательные переживания детства, психоанализ тем самым подчеркнул огромное значение раннего детства, показал, что именно там закладываются личность и ее главные проблемы.

Личность взрослого человека, по мнению З. Фрейда, включает три составляющие: «Оно» (Ид), «Я» (Эго) и «Сверх-Я» (Супер-Эго), которые складываются на протяжении детства. «Оно», содержащее врожденные инстинктивные влечения, появляется с самого рождения и требует удовлетворения этих влечений, руководствуясь принципом удовольствия. «Я» начинает оформляться в течение первого года жизни, когда сталкивается с невозможностью удовлетворить свои желания. «Я» подчиняется принципу реальности, т. е., ориентируясь на требования внешнего мира, пытается направить «Оно» в соответствии с этими требованиями либо затормозить удовлетворение потребностей. «Сверх-Я» возникает в дошкольном возрасте, когда дети усваивают моральные нормы и ценности взрослых. Поэтому, нарушая нормы, ребенок испытывает чувство вины.

Психическое развитие в психоанализе понимается как вытеснение обществом врожденных инстинктов и адаптация ребенка к изначально врожденной и противостоящей конкретному индивиду среде. Отношения между ребенком и обществом с самого рождения антагонистичны. Общество оказывает на ребенка давление с помощью запретов и ограничений, в результате чего ребенок развивается как личность, у него проявляются такие личностные структуры, как «Я» и «Сверх-Я». отождествляя психическое и психосексуальное развитие, З. Фрейд считал, что стадии развития связаны с перемещением способов получения удовольствия по эрогенным зонам — тем областям тела, стимуляция которых это удовольствие вызывает: например, у младенца оральным путем с помощью сосания. Ребенок проходит следующие стадии развития: оральная (0—1 год), анальная (1—3 года), фаллическая (3—5 лет), латентная (5—12 лет), генитальная (12—18 лет).

Современный психоанализ подчеркивает роль межличностных отношений и социокультурных факторов, в том числе условий воспитания, в процессе становления личности. Э. Эриксон, один из последователей и учеников З. Фрейда (первая его работа была опубликована в 1950 г.), создал теорию развития личности в условиях социального окружения, в той или иной социальной группе, к которой он принадлежит. Жизненный путь человека от рождения до смерти — эпигенез — составляют восемь стадий, которые он, созревая, последовательно проходит. Но развитие определяется не только созреванием, но и ожиданиями общества от человека, теми задачами, которые оно ставит перед ним на каждом возрастном этапе. Эти ожидания человек может оправдать или не оправдать, тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. Задача младенческого возраста — формирование базового доверия к миру, преодоление чувства разобщенности и отчуждения. Задача раннего возраста — борьба против чувства стыда и сомнения в своих действиях за собственную независимость и самостоятельность. Задача игрового возраста — развитие активной инициативы, переживание чувства вины и моральной ответственности за свои желания. На каждой стадии развития человек приобретает новое качество — личностное новообразование. Итоговым, интегрирующим свойством личности является психосоциальная идентичность как целостность, тождественность человека самому себе, устойчивость и непрерывность своего «Я», несмотря на все происходящие с человеком изменения в процессе роста и развития. Всем стадиям развития присущи кризисы — повторные пункты, моменты выбора между прогрессом и регрессом.

В отличие от психоанализа бихевиоризм придерживается другого подхода к рассмотрению психического развития, утверждая, что человека формирует таким, каков он есть, окружающая среда.

С точки зрения бихевиоризма, если внутреннее содержание психики, сознания недоступно прямому объективному изучению, то предметом психологии должно стать поведение человека, доступное внешнему наблюдению. Настаивая на том, что воспитание должно основываться на научных исследованиях детей, а психологический уход за ребенком важнее, чем физический, поскольку первый формирует характер, Дж. Уотсон, американский психолог, основатель бихевиоризма, обратился к изучению поведения младенцев и пришел к выводу, что в основном психические процессы и формы поведения формируются прижизненно.

Придавая важное значение эмоциональной сфере, Дж. Уотсон исследует, как образуются многочисленные страхи — боязнь мышей, лягушек, собак, кроликов, змей, — преследующие взрослых. Он находит только два врожденных стимула, вызывающих реакцию страха у младенца, — внезапную потерю опоры и громкий, резкий звук. Затем Дж. Уотсон вырабатывает у младенца условную

реакцию страха на кролика, сочетая его появление перед ребенком с громким, резким звуком. Далее Дж. Уотсон делает попытку избавить ребенка от приобретенного страха, сочетая на этот раз показ кролика с приемом пищи. Все новые реакции образуются путем обуславливания, заключает Дж. Уотсон, принимая концепцию условных рефлексов И. П. Павлова в качестве естественно-научной основы теории бихевиоризма.

Психическое развитие Дж. Уотсон рассматривал как приобретение новых форм поведения, образование новых связей между стимулами и реакциями, приобретение любых знаний, умений, навыков, таким образом отождествляя развитие с научением. Он утверждал, что у ребенка нет ничего внутри, что подлежало бы развитию. Все зависит, прежде всего, от условий жизни, социального окружения, от стимулов, составляющих социальную сферу. Бихевиоризм верит во всеисильность воспитания, законов образования навыков, в то, что с помощью стимулов и подкреплений можно сформировать у ребенка любые формы поведения независимо от способностей, талантов или от профессии, расы его родителей. Так проблемы научения и формирования навыков становятся главными в бихевиоризме, а наблюдение и описание реакций организма в ходе научения либо экспериментального их формирования — главным методом исследования.

В современном бихевиоризме расширено представление о механизмах формирования поведения человека на основе концепции социального научения. Центральной в этой теории стала проблема социализации (усвоения ребенком правил, норм, ценностей данного общества), позволяющей ему занять определенное место в этом обществе. Б. Ф. Скиннер изучал оперантное или инструментальное обуславливание, в котором повторение поведения в будущем определяется его последствиями, прежде всего подкреплением и наказанием. Подкрепление повышает в будущем вероятность поведения, за которым оно последует. Так, если родители хвалят или награждают ребенка за хорошие поступки, то они начинают повторяться. Наказание же понижает вероятность в будущем поведения, за которым оно последует. Добавляя что-то неприятное либо отменяя приятное событие, родители подавляют дурное поведение ребенка.

А. Бандура исследовал изучение через подражание. Он считал, что в поведении человека очень многое складывается на основе наблюдения за поведением другого. С помощью наблюдения дети пытаются понять окружающий мир, последствия поступков людей. Посредством наблюдения можно направить поведение ребенка, предоставляя ему возможность подражать авторитетным взрослым.

Одной из самых значительных теорий современной зарубежной психологии является Женевская школа генетической психологии, созданная Ж. Пиаже.



Ж. Пиаже обратился в 1920 г. (и продолжал в течение всей жизни) к изучению познавательного развития — вопросам происхождения интеллекта, особенностям детского мышления, детской логики, представлений о мире, о явлениях природы, механизмах познавательной деятельности. Ж. Пиаже проанализировал методы изучения мышления ребенка. Он пришел к выводу, что тесты не дают представления о внутренних механизмах этого процесса, а сводятся к оценке конечных результатов решения задач детьми, поэтому могут служить лишь целям отбора; наблюдение же представляет только предварительный этап исследования и само по себе не может объяснить получаемые факты. Ж. Пиаже предложил особый метод — клиническую беседу, позволяющую изучать не симптомы, а приводящие к их возникновению процессы. Клиническая беседа представляет собой искусство спрашивать, не ограничиваясь простым констатированием, поскольку стремится выявить то, что лежит за поверхностью явлений, понять их сущность. Взрослый задает ребенку вопросы и дает возможность высказать все, что тот хотел бы. Этот метод позволил Ж. Пиаже сделать важнейшее открытие в детской психологии — он вычленил эгоцентризм ребенка как центральную особенность детского мышления, скрытую умственную позицию, следствием которой выступает своеобразие детской мысли, речи, логики, представлений о мире. Несомненной заслугой Ж. Пиаже является то, что он показал качественное своеобразие детского мышления и его отличие от мышления взрослого.

Ж. Пиаже полагал, что основу психического развития составляет развитие интеллекта. Детский организм изначально активен и стремится к познанию и действию. Когда он сталкивается с окружающей средой, с миром взрослых, то обнаруживает требования, запреты, предметы, к которым необходимо приспособиться, адаптироваться. Умственное развитие, развитие интеллекта и есть этот процесс адаптации к окружающему миру. Адаптация осуществляется с помощью ассимиляции и аккомодации, приводящих к равновесию. Ассимиляция предполагает включение нового объекта, новой проблемной ситуации в уже имеющиеся у ребенка схемы действий. Аккомодация состоит в изменении действия в соответствии с требованиями новой ситуации. Равновесие устанавливается в том случае, когда требования среды и схемы действия ребенка приходят в соответствие. К такому стабильному соответствию стремится интеллектуальное развитие, но оно неизбежно нарушается, чтобы вновь стремиться к стабильному равновесию. Приобретенный ребенком опыт оформляется в схемы действия, которые позволяют ему решать соответствующие познавательные задачи. Интеллект характеризуется не только адаптивной, но и деятельностной природой. Чтобы познать окружающие предметы, ребенок совершает с ними дей-

ствия — трансформирует, объединяет, связывает, перемещает, удаляет. Маленький ребенок производит внешние действия, которые затем интериоризируются, превращаясь в собственно интеллектуальную деятельность.

Ж. Пиаже предложил периодизацию детского развития, основывающуюся на стадийном развитии интеллекта. Каждый ребенок проходит в своем развитии определенные стадии, которые последовательно сменяют друг друга в строго указанном порядке, а достижения каждой предыдущей стадии включаются в последующую, служат ее основанием. На каждой стадии достигается относительно стабильное равновесие организма и среды. Можно повлиять на процесс психического развития, но нельзя изменить его логику, поскольку обучение следует за развитием. На сенсомоторной стадии (от рождения до двух лет) ребенок понимает мир через восприятие и действие. На стадии конкретных операций (от двух до одиннадцати лет) формируется сначала способность строить умственные представления и образы окружающих предметов и действовать с ними во внутреннем плане, а затем способность к логическому мышлению. Для дошкольников характерным является эгоцентризм детской мысли. На стадии формальных операций (после двенадцати лет) у подростков возникает способность к абстрактному, понятийному мышлению, теперь они могут думать и рассуждать об абстрактных понятиях. Рассматривая развитие интеллекта, Ж. Пиаже не ставил его в зависимость от развития личности, мотивов, потребностей, чувств и переживаний ребенка.

Основываясь на идеях теории Ж. Пиаже, Л. Кольберг изучал моральное сознание и описал уровни развития нравственных суждений: доконвенциональный, конвенциональный и автономной морали.

В 20—30-е гг. XX в. Л. С. Выготский создал культурно-историческую теорию развития высших психических функций — концепцию об общественно-исторической обусловленности поведения и психики человека. В отличие от биогенетических и социогенетических теорий Л. С. Выготский предложил иное понимание источника, движущих сил, условий, форм психического развития, разработал понятие о зоне ближайшего развития, сформулировал проблему возраста, предложил вариант периодизации психического развития, ввел в психологию новый метод исследования — экспериментально-генетический. Суть этого метода состоит в том, что в специально создаваемых и контролируемых условиях воспроизводится сам процесс происхождения и становления новых психических свойств и качеств. Идеи Л. С. Выготского получили дальнейшее развитие в трудах учеников созданной им научной школы (Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.).

## § 2. Основные закономерности психического развития

Развитие каждой психической функции, каждой формы поведения подчиняется своим особенностям, но психическое развитие в целом имеет общие закономерности, которые проявляются во всех сферах психики и сохраняются на протяжении всего онтогенеза. Говоря о закономерностях психического развития, имеют в виду описание и объяснение не случайных фактов, а главных, существенных тенденций, определяющих ход этого процесса.

Во-первых, *для психического развития характерны неравномерность и гетерохронность.*

Неравномерность проявляется в становлении различных психических образований, когда каждая психическая функция обладает особым темпом и ритмом становления. Отдельные из них как бы «идут» впереди остальных, подготавливая другим почву. Затем те функции, которые «отставали», приобретают приоритет в развитии и создают основу для дальнейшего усложнения психической деятельности. Например, в первые месяцы младенчества наиболее интенсивно развиваются органы чувств, а позднее на их основе формируются предметные действия. В раннем детстве действия с предметами превращаются в особый вид деятельности — предметно-манипулятивную, в ходе которой развиваются активная речь, наглядно-действенное мышление и гордость за достижения.

Периоды, наиболее благоприятные для становления той или иной стороны психики, когда обостряется ее чувствительность к определенному роду воздействиям и те или иные функции развиваются наиболее успешно и интенсивно, называются *сензитивными*. Таковым для овладения родным языком является возраст с двух до пяти лет, когда малыш активно расширяет свой словарный запас, усваивает законы грамматики родного языка, переходя в итоге к связной речи.

Гетерохронность означает несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций. Так, вначале формируются филогенетически более древние анализаторы, а затем молодые, к тому же первой развивается та функция, которая оказывается более нужной. Например, ребенок сначала научается ориентироваться в пространстве, а позднее — во времени.

Во-вторых, *психическое развитие протекает стадийно*, имея сложную организацию во времени. Каждая возрастная стадия обладает своими темпом и ритмом, не совпадающими с темпом и ритмом времени и изменяющимися в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве по своему объективному значению и происходящим преобразованиям не равен году жизни в отрочестве. Наиболее быстро психическое развитие происходит в раннем детстве — с рождения до трех лет.

Стадии психического развития определенным образом следуют одна за другой, подчиняясь своей внутренней логике. Их последовательность нельзя перестроить или изменить по желанию взрослого. Любая возрастная стадия вносит свой неповторимый вклад, а потому имеет свое непреходящее значение для психического развития ребенка, имеет собственную ценность. В связи с этим важно не ускорять, а обогащать психическое развитие, расширять возможности ребенка в присущих данному возрасту видах жизнедеятельности, т. е. идти по пути амплификации детского развития, как подчеркивал А. В. Запорожец. Ведь только реализация всех возможностей данного возраста обеспечивает переход к новой стадии развития.

Ребенок определенного возраста занимает особое место в системе общественных отношений. И переход от одного этапа развития к другому есть прежде всего переход к новой, качественно более высокой и глубокой связи ребенка и общества, частью которого он является и без связи с которым не может жить (А. В. Запорожец).

В-третьих, *в ходе психического развития происходит дифференциация и интеграция процессов, свойств и качеств.* Дифференциация состоит в том, что они отделяются друг от друга, превращаясь в самостоятельные формы или деятельности. Так, память выделяется из восприятия и становится самостоятельной мнемической деятельностью.

Интеграция обеспечивает установление взаимосвязей между отдельными сторонами психики. Так, познавательные процессы, пройдя период дифференциации, устанавливаются друг с другом на более высоком, качественно новом уровне. В частности, взаимосвязи памяти с речью и мышлением обеспечивают ее интеллектуализацию. Следовательно, эти две противоположные тенденции взаимосвязаны и не существуют друг без друга.

С дифференциацией и интеграцией связана кумуляция, предполагающая накопление отдельных показателей, подготавливающих качественные изменения в разных областях психики ребенка.

В-четвертых, *на протяжении психического развития происходит смена детерминант-причин, которые его определяют.* С одной стороны, меняется взаимосвязь биологических и социальных детерминант, с другой — становится иным и соотношение разных социальных детерминант. На каждом возрастном этапе подготавливаются условия для освоения ребенком определенных видов деятельности, складываются особые взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. В частности, по мере взросления контакты с товарищами все больше начинают влиять на психическое развитие дошкольника.

В-пятых, *психика отличается пластичностью*, что дает возможность для ее изменения под влиянием каких-либо условий, усво-

ения различного опыта. Так, родившийся ребенок может овладеть любым языком независимо от своей национальности, а в соответствии с той речевой средой, в которой он будет воспитываться. Одно из проявлений пластичности состоит в компенсации психических или физических функций в случае их отсутствия или недоразвития, например при недостатках зрения, слуха, двигательных функций. Другое проявление пластичности — подражание. В последнее время оно рассматривается как своеобразная форма ориентировки ребенка в мире специфически человеческих видов деятельности, способов общения и личных качеств путем уподобления, моделирования их в собственной деятельности (Л. Ф. Обухова, И. В. Шаповаленко).

### **§ 3. Движущие силы и условия психического развития**

Ребенок представляет собой постоянно меняющееся существо, причем чем он младше, тем более интенсивны и значительны происходящие в нем изменения, как количественные, так и качественные. Количественные изменения, такие, как увеличение высоты и веса тела, запаса слов, форм поведения и действий, составляют процессы роста. Но в психическом развитии возникают прежде всего качественные изменения: например, формирование понимания малышом речи взрослого и затем переход к собственной активной речи. Специфика психического развития ребенка состоит в том, что оно подчиняется законам общественно-историческим, в то время как развитие психики животных идет по законам биологической эволюции. Индивидуальное поведение животных зависит от опыта двоякого рода, который обусловлен механизмами поведения двух типов. Во-первых, врожденные, наследственные механизмы, в которых зафиксировано само поведение, сам врожденный, видовой опыт. Во-вторых, механизмы приобретенного поведения, в которых зафиксированы способности к приобретению индивидуального опыта. Причем механизмы формирования индивидуального опыта обеспечивают приспособление видового поведения животных к изменениям окружающей среды.

У человека есть особый опыт, которого нет у животных, — это опыт общественно-исторический, который является продуктом развития многих поколений людей и фиксируется в форме предметов и знаковых систем. Его ребенок не наследует, а обретает особым образом — в процессе присвоения, т.е. воспроизведения исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей и способов поведения, опредмеченных в продуктах материальной духовной культуры (А. Н. Леонтьев). Психическое разви-

тие ребенка протекает по образцам, существующим в обществе, определяясь теми формами деятельности, которые характерны для данного уровня развития общества. Детство имеет конкретно-исторический характер, поэтому дети в разные исторические эпохи развиваются по-разному. Таким образом, формы и уровни психического развития заданы не биологически, а социально. И все-таки биологический фактор играет определенную роль в психическом развитии. Заметим, что он включает наследственные и врожденные особенности.

Наследственные особенности передаются в виде определенной физико-биологической организации и разворачиваются в процессе созревания. Так, к ним относятся тип нервной системы, задатки будущих способностей, особенности строения анализаторов и отдельных участков коры головного мозга.

Врожденные особенности ребенок приобретает в процессе своей внутриутробной жизни. Изменения в функциональном и даже анатомическом строении зародыша могут быть вызваны характером питания матери, режимом ее труда и отдыха, заболеваниями, нервными потрясениями и др.

Для полноценного психического развития необходима нормальная работа коры головного мозга и высшей нервной деятельности. В случае недоразвития или мозговой травмы нарушается нормальный ход психического развития. И все-таки, хотя дети рождаются разными по индивидуальным особенностям в строении и функционировании организма и отдельных его систем, они проходят одни и те же стадии психического развития, характеризующиеся определенной спецификой. Но ребенок, обладающий задатками к какому-либо виду деятельности, не только может освоить ее быстрее, но и достичь более высоких результатов. То есть как наследственные, так и врожденные особенности представляют собой лишь возможности будущего развития личности. Психическое развитие во многом зависит от того, в какую систему взаимоотношений будет включена та или иная унаследованная особенность, как к ней будут относиться воспитывающие его взрослые и сам ребенок. Так, если взрослые вовремя распознают задатки ребенка и создадут условия для их развития, то способности будут формироваться. Значит, биологический фактор составляет лишь **п р е д п о с ы л к у** психического развития. Он влияет на процесс развития не прямо, а опосредованно, преломляясь через особенности социальных условий жизни.

При понимании развития как присвоения общественно-исторического опыта складывается и иное понимание социальной среды. Она выступает не как обстановка, не как условие развития, а как его источник, поскольку в ней заранее есть все, чем должен овладеть ребенок, как положительное, так и отрицательное, например некоторые асоциальные формы поведения. Причем социальная

среда не складывается только из непосредственного окружения ребенка. Она представляет собой взаимосвязь трех компонентов. Макросреду составляет общество как определенную социально-экономическую, социально-политическую и идеологическую систему. В ее рамках протекает вся жизнедеятельность личности. Мезосреда включает национально-культурные и социально-демографические особенности региона, в котором проживает ребенок. Микросреда — это непосредственная среда его жизнедеятельности (семья, соседи, группы сверстников, культурные, воспитательно-образовательные учреждения, которые он посещает). Причем в разные периоды детства каждый из компонентов социальной среды неодинаково влияет на психическое развитие.

Условиями усвоения социального опыта выступают активная деятельность ребенка и его общение со взрослым.

Благодаря деятельности ребенка процесс воздействия на него социальной среды превращается в сложное двустороннее взаимодействие. Не только окружающее воздействует на ребенка, но и он преобразует мир, проявляя творчество. По отношению к предметам, находящимся вокруг него, ребенок должен осуществить такую практическую или познавательную деятельность, которая адекватна воплощенной в них человеческой деятельности (ручкой можно писать, иголкой шить, на пианино играть). Результатом такой деятельности выступает овладение этими предметами, а значит, формирование человеческих способностей и функций (письмо, шитье, музицирование).

В самих предметах зафиксирован способ их употребления, который ребенок самостоятельно открыть не может. Ведь функции вещей не даны непосредственно, как некоторые физические свойства: цвет, форма и пр. Назначением предмета владеет взрослый, и только он может научить малыша его использованию. Ребенок и взрослый не противостоят друг другу. Ребенок является изначально социальным существом, поскольку с первых дней рождения попадает в социальную среду. Взрослый, обеспечивая его жизнь и деятельность, использует при этом общественно выработанные предметы. Он выступает как посредник между ребенком и миром предметов, как носитель способов их употребления, направляя процесс освоения предметной деятельности. При этом деятельность ребенка становится адекватной назначению предмета. Взрослый организует и направляет деятельность ребенка в соответствующие формы, с помощью которых он усваивает общественно-исторический опыт. В общении с ребенком взрослый не только передает ему образцы и способы действий, но и способствует зарождению новых мотивов деятельности, развитию личности и самосознания, эмоциональной сферы.

*Каждому возрасту присуща ведущая деятельность, которая обеспечивает кардинальные линии психического развития именно в*

этот период (А. Н. Леонтьев). В ней наиболее полно представлены типичные для данного возраста отношения ребенка со взрослым, а через это и его отношение к действительности. Ведущая деятельность связывает детей с элементами окружающей действительности, которые в данный период являются источниками психического развития. В этой деятельности формируются основные личностные новообразования, происходят перестройка психических процессов и возникновение новых видов деятельности. Так, например, в предметной деятельности в раннем возрасте формируются «гордость за достижения», активная речь, складываются предпосылки для возникновения игровой и продуктивных видов деятельности, возникают элементы наглядных форм мышления и знаково-символической функции.

Кроме мира предметов и способов их употребления ребенок осваивает систему знаков, самой значительной из которых является язык. Природа знаков двойственна. С одной стороны, они материальны, имеют внешнюю форму, а с другой — идеальны, обладают значением — представлением о наиболее существенных признаках предметов и явлений и поэтому могут выступать их заместителями.

Освоение знаков приводит к изменениям особого рода — к становлению высших психических функций (Л. С. Выготский). Низшие, натуральные психические функции — сенсорные, моторные и др. есть у животных, а высшие — только у человека. Они характеризуются осознанностью, произвольностью, опосредованностью. Жизнь человека в отличие от животных не сводится только к приспособлению к природе, а предполагает ее изменение. Поэтому действия человека подчиняются целям, заранее составленным планам, т.е. человек может управлять собой, овладевает собственным поведением. В этом управлении именно знаки выполняют роль психологических орудий, помогают осознать себя и свои действия.

Формулируя в речи цели и способы поведения и деятельности, ребенок тем самым делает их осознанными. Формулировка цели помогает ребенку обрести относительную свободу от непосредственной ситуации и посторонних стимулов, и тогда его поведение превращается в произвольное, планируемое. Понятия, способы деятельности, социальные нормы и правила становятся средствами управления не только поведением, но и познавательными процессами. Поэтому ребенок теперь может вести себя надлежащим образом в той или иной ситуации (не смеяться, не разговаривать, а выполнять задания педагога на занятии), быть внимательным, решать задачи, запоминать требуемый материал.

Таким образом, развитие высших психических функций, по мнению Л. С. Выготского, и составляет процесс психического развития. Л. С. Выготский так сформулировал закон их развития: «Вся-



кая функция в культурном развитии ребенка выходит на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая». Развитие высших психических функций совершается в процессе интериоризации, когда освоенное во внешней форме протекания преобразуется во внутренние, умственные формы. Интериоризация включает три стадии. На первой взрослый, побуждая ребенка что-либо сделать, воздействует на него словом, жестом или другим знаковым средством. Затем ребенок начинает сам воздействовать на взрослого словом, перенимая от него способ обращения. И наконец, ребенок переходит к воздействию словом на самого себя.

Главным механизмом психического развития человека является механизм усвоения социальных, исторически сложившихся видов и форм деятельности. Освоенные во внешней форме протекания, процессы преобразуются во внутренние, умственные (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.).

Общество специально организует процесс передачи ребенку общественно-исторического опыта в форме воспитания и обучения, контролирует его ход, создавая специальные воспитательно-образовательные учреждения: детские сады, школы, вузы и пр.

Передача опыта в воспитании и обучении опирается на социальное взаимодействие педагога, воспитателя с ребенком. Воспитание и обучение направлены на целостное развитие личности, хотя их цели условно дифференцируются. В обучении приоритетным выступает формирование системы знаний, умений, навыков, способов познавательной и практической деятельности.

Подчеркнем, что обучаться ребенок начинает с момента рождения, когда попадает в социальную среду и взрослый организует его жизнь и воздействует на малыша с помощью созданных человечеством предметов. Детская деятельность бывает различной в зависимости от обстоятельств, применяемых педагогических воздействий и возраста, но во всех случаях имеет место обучение в широком смысле слова (А. В. Запорожец). Если же взрослый ставит перед собой сознательную цель научить ребенка чему-либо, отбирает для этого методы и приемы, то обучение приобретает организованный, систематический и целенаправленный характер. При соответствующем обучении меняется характер отдельных психических процессов или функций, разрешаются одни противоречия и создаются новые.

Воспитание предполагает формирование определенных установок, системы нравственных суждений и оценок, ценностных ориентаций, способов общественного поведения. Так же как и обучение, воспитание начинается сразу после рождения малыша, когда взрослый своим отношением к нему закладывает основы его личностного развития. Воспитывают ребенка образ жизни ро-

дителей, их внешний вид, привычки, а не только специально составленные беседы и упражнения. Поэтому огромное значение имеет каждый момент общения со старшими, каждый, пусть даже самый незначительный, с точки зрения взрослого, элемент их взаимодействия.

В рассмотрении вопроса о соотношении обучения и психического развития Л.С. Выготский исходил из того, что обучение должно идти впереди развития, вести его за собой. Но обучение будет способно определять уровень умственного развития в том случае, если оно создает «зону ближайшего развития». Когда ребенок осваивает какое-нибудь действие, он сначала выполняет его совместно со взрослым, а затем самостоятельно. «Зону ближайшего развития» образует разница между тем, что ребенок может делать сам, и тем, что — при помощи взрослого. То есть ее составляют такие процессы развития, которые ребенок может осуществлять под непосредственным руководством и с помощью взрослого. Но эти процессы указывают на завтрашний день ребенка: ведь то, что сегодня доступно ребенку с помощью взрослого, завтра станет доступным в самостоятельной деятельности.

В то же время, хотя психическое развитие определяется условиями жизни и воспитания, оно, как уже отмечалось, имеет свою собственную внутреннюю логику. Ребенок не подвергается механически любым внешним воздействиям, они усваиваются избирательно, преломляясь через уже сложившиеся формы мышления, в связи с преобладающими в данном возрасте интересами и потребностями. То есть всякое внешнее воздействие всегда действует через внутренние психические условия (С.Л. Рубинштейн). Особенности психического развития определяют условия для оптимальных сроков обучения, усвоения определенных знаний, формирования тех или иных личностных качеств. Поэтому содержание, формы и методы обучения и воспитания должны выбираться в соответствии с возрастными, индивидуальными и личностными особенностями ребенка.

Развитие, воспитание и обучение тесно взаимосвязаны и выступают как звенья единого процесса. С.Л. Рубинштейн писал: «Ребенок не созревает сначала и затем воспитывается и обучается, т.е. под руководством взрослых осваивая то содержание культуры, которое создало человечество; ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь, т.е. самое созревание и развитие ребенка в ходе обучения и воспитания не только проявляется, но и совершается».

Каковы движущие силы психического развития? Подлинным содержанием психического развития является борьба внутренних противоречий, борьба между отживающими формами психики и новыми, нарождающимися, между новыми потребностями и старыми способами их удовлетворения, уже не устраивающими ре-

бенка (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Внутренние противоречия выступают движущими силами психического развития. Они отличаются в каждом возрасте и в то же время протекают в рамках одного, главного противоречия: между потребностью ребенка быть взрослым, жить вместе с ним общей жизнью, занимать определенное место в жизни общества, проявлять самостоятельность и отсутствием реальных возможностей для ее удовлетворения. На уровне сознания ребенка оно выступает как несоответствие между «хочу» и «могу». Данное противоречие ведет к усвоению новых знаний, формированию умений и навыков, к освоению новых способов деятельности, что позволяет расширяться границам самостоятельности и возрасти уровню возможностей. В свою очередь, расширение границ возможностей приводит ребенка к «открытию» все новых и новых областей жизни взрослых, которые пока ему недоступны, но куда он стремится «войти».

Таким образом, разрешение одних противоречий приводит к появлению других. В результате ребенок устанавливает все более разнообразные и широкие связи с миром, преобразуются формы действенного и познавательного отражения им действительности. *Основной закон психического развития* Л. С. Выготский формулировал следующим образом: «Силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени».

#### **§ 4. Возрастная периодизация психического развития**

Проблема возрастной периодизации психического развития чрезвычайно трудная и важная как для науки, так и для педагогической практики. Ее решение, с одной стороны, связано с представлениями о движущих силах и условиях психического развития, а с другой — влияет на стратегию построения системы образования подрастающего поколения.

Исторически первой была предложена — в рамках теории рекапитуляции — периодизация, основанная на биогенетическом законе. Но, будучи построенной на одном внешнем признаке психического развития, она не могла раскрыть его сущность. Позднее была предложена довольно удачная периодизация, основывающаяся на ступенях воспитания и обучения детей, поскольку, действительно, процессы детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка, а оно само опирается на огромный педаго-

гический опыт. Если же за основу периодизации выбирается какой-нибудь один, пусть и объективный, внутренний признак или какая-либо сторона развития (например, психосексуальное в психоанализе З. Фрейда), то такая периодизация затрагивает лишь эту одну сторону психического развития. Так, чрезвычайно популярные в современной психологии периодизации психического развития Ж. Пиаже и Э. Эриксона раскрывают закономерности становления одна — интеллекта, а другая — личности ребенка.

В отечественной психологии впервые научную периодизацию на основе существенных признаков детского развития предложил Л. С. Выготский. Для возраста как объективной категории, по его мнению, характерны следующие моменты: хронологические рамки отдельного этапа развития, специфическая социальная ситуация развития, качественные новообразования. Под *социальной ситуацией развития* Л. С. Выготский понимал складывающееся к началу каждого возрастного этапа развития своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его социальной средой. На всем протяжении периода возрастного развития социальная ситуация определяет динамику психического развития и возникающие новообразования, а также формы и путь, по которому они приобретаются.

В качестве возрастных новообразований выступают новый тип строения личности и ее деятельности, психические изменения, возникающие в данном возрасте и определяющие преобразования в сознании ребенка, его внутреннюю и внешнюю жизнь. Это те позитивные приобретения, которые позволяют перейти к новой стадии развития.

Каждый возраст представляет собой целостную структуру, а не совокупность отдельных особенностей. В нем есть центральное новообразование, ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку личности ребенка на новой основе. Вокруг центрального новообразования группируются все остальные, частные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка. С центральным новообразованием связаны центральные линии развития, а все остальные — с побочными. На следующей стадии центральные линии развития предыдущего возраста становятся побочными, а побочные выдвигаются на первый план. Таким образом, значение и удельный вес отдельных линий развития в структуре возраста меняются, перестраиваются на каждой стадии.

В процессе развития происходит чередование стабильных и критических периодов. В стабильных периодах постепенно, медленно и неуклонно накапливаются количественные изменения, чтобы обнаружиться в критических периодах в виде скачкообразно возникающих необратимых новообразований. В критические периоды

происходит перестройка социальной ситуации развития, связанная с изменением взаимоотношений ребенка с социальной средой и его отношением к самому себе. Критические периоды характеризуются прежде всего тем, что границы, определяющие начало и конец кризиса, неотчетливы. Они начинаются и заканчиваются незаметно. Но хотя кризисы — относительно краткие стадии, при неблагоприятных стечениях обстоятельств они могут растягиваться.

Критические периоды достаточно бурные, поскольку изменения, происходящие в развитии, оказываются очень значительными. Для взрослых ребенок в эти периоды трудновоспитуем. Он находится в постоянном конфликте с окружающими, а также зачастую с самим собой. Упрямство, капризы, аффективные вспышки и подобные формы поведения становятся типичными. Педагогические воздействия, которые раньше успешно применяли взрослые по отношению к ребенку, теперь оказываются недейственными. Развитие во время кризиса имеет как бы негативный характер: то, что приобретено на предыдущей стадии, распадается, исчезает. Кризисные периоды характеризуются обострением противоречий между новыми потребностями ребенка и старыми, отжившими формами его взаимоотношений со взрослыми.

Теоретические представления о сущности детства и возрастной периодизации Л. С. Выготского получили дальнейшее развитие в трудах Д. Б. Эльконина. Он считал, что следует говорить о системе «ребенок в обществе», а не «ребенок и общество», чтобы не противопоставлять ребенка обществу. Детство имеет конкретно-исторический характер, а все деятельности ребенка — социальное происхождение. Они общественны не только по происхождению, но и по содержанию и форме. Присвоение ребенком достижений человеческой культуры имеет активный, деятельностный характер. Он активно познает окружающий мир — мир предметов и взаимоотношений между людьми, включаясь в две системы отношений: «ребенок — вещь» и «ребенок — взрослый». При этом вещь содержит в себе кроме физических свойств общественно выработанные способы действия с ней, т. е. о ней можно говорить как об общественном предмете, которым ребенок должен научиться действовать, а взрослый не только имеет индивидуальные особенности, но и выступает как представитель какой-то профессии, носитель каких-то видов общественной деятельности, их задач, мотивов и норм отношений, т. е. как общественный взрослый.

Деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» представляет собой единый процесс, в котором формируется личность ребенка, но этот единый процесс расщепляется, раздваивается на две группы деятельности.

Первую составляют деятельности, развертывающиеся в системе «ребенок — общественный взрослый». Внутри них происходит ориентация ребенка в основных смыслах человеческой деятельности и освоении задач, мотивов и норм отношений между людьми.

Вторую составляют деятельности, развертывающиеся в системе «ребенок — общественный предмет». Внутри них происходит усвоение ребенком общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные свойства. В деятельности первого типа в основном развивается мотивационно-потребностная сфера, а в деятельности второго типа формируются операционально-технические возможности ребенка.

Д. Б. Эльконин формулирует закон чередования, периодичности разных видов деятельности в психическом развитии: за деятельностью одного типа следует деятельность другого типа, за ориентацией в системе отношений следует ориентация в способах употребления предметов. Периодизация детского развития согласно этому закону представлена в табл. 1.

Таким образом, в развитии ребенка есть три эпохи: раннее детство, детство и подростничество. Каждая их эпох делится на два

Таблица 1

### Периодизация психического развития

Эпоха	Возрастной период	Ведущая деятельность	Сфера действительности, которая осваивается ребенком
Раннее детство	Младенческий возраст (0—1 год)	Непосредственно-эмоциональное общение	Сфера отношений
	Раннее детство (1—3 года)	Предметно-манипулятивная деятельность	Сфера способов действий с предметами
Детство	Дошкольный возраст (3—7 лет)	Ролевая игра	Сфера отношений
	Младший школьный возраст (7—11 лет)	Учебная деятельность	Сфера способов действий с предметами
Подростничество	Подростковый возраст (11—15 лет)	Интимно-личностное общение	Сфера отношений
	Старший школьный возраст (15—17 лет)	Учебно-профессиональная деятельность	Сфера способов действий с предметами

периода, характеризующихся тем, что ребенок усваивает. К каждому периоду ребенок приходит с определенным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений «ребенок — общественный взрослый», и тем, что он усвоил из системы отношений «ребенок — общественный предмет».

Под возрастом Д. Б. Эльконин понимал соответствующий относительно замкнутый период в жизни ребенка, значение которого определяется прежде всего его местом в общем ходе детского развития. Каждый возраст характеризуется следующими показателями: социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью, возрастными новообразованиями и кризисами как переломными моментами в развитии. Таковыми выступают кризисы отношений трех и одиннадцати лет и кризисы, связанные с ориентацией в мире вещей, одного года и семи лет. В соответствии с указанными показателями рассмотрим в дальнейшем характеристики возрастных периодов младенческого, раннего и дошкольного возраста.

### **Вопросы и задания для повторения**

1. Что изучает детская психология? Как она связана с другими науками?
2. Какие теории детского развития существуют в психологии? Раскройте и сравните основные положения этих теорий о сущности процесса психического развития.
3. Раскройте основные закономерности психического развития.
4. Каковы основные факторы психического развития? Раскройте влияние каждого на развитие ребенка.
5. Охарактеризуйте психическое развитие как процесс присвоения общественно-исторического опыта.
6. Какова роль деятельности в психическом развитии? Что такое ведущая деятельность?
7. Какую роль играют обучение и воспитание в психическом развитии?
8. Какова роль взрослого в психическом развитии ребенка?
9. Раскройте подход Д. Б. Эльконина к проблеме возрастной периодизации.
10. Что такое психологический возраст и каковы его показатели?

### **Литература**

- Выготский Л. С.* Проблема возраста // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1984. — Т. 4.
- Запорожец А. В.* Основные проблемы онтогенеза психики // Избр. психол. труды: в 2 т. — М., 1986. — Т. 1.
- Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. — М., 1981.
- Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: в 2 т. — М., 1989. — Т. 1.
- Эльконин Д. Б.* Избр. психол. труды. — М., 1989.

# ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

## § 1. Принципы изучения психики ребенка

Любая наука начинается со сбора фактов. Поэтому она должна прежде всего ответить на вопросы: как собирать необходимые факты? с помощью каких методов фиксируют, регистрируют, выявляют психологические факты, накапливают их, чтобы затем подвергнуть теоретическому анализу?

Рассматривая природу психологического факта, С.Л.Рубинштейн, А.А.Люблинская, А.В.Петровский и др. подчеркивали, что он имеет существенную специфическую особенность: составляя внутреннюю сущность человеческих проявлений, такой факт доступен изучению лишь опосредованно. Например, ребенок испытывает радость от того, что нарисовал рисунок. Внешне это выражается в мимике, пантомимике, речевых высказываниях. Но само психическое явление, в данном случае — переживание радости, остается скрытым. Чтобы изучить это переживание, и используют специальные методы.

Основными фактами, которые использует исследователь, являются социальное поведение, физические и умственные действия ребенка и его речь, так как в них прежде всего объективируются психические процессы и состояния. В социальном поведении проявляются особенности социальной активности ребенка, то, как он устанавливает контакты со взрослыми и сверстниками и какие, с какими сторонами окружающей действительности взаимодействует. За разнообразными по сложности, характеру, структуре, направленности действиями ребенка всегда стоят те или иные побуждения, потребности, цели, мотивы. В речи ребенок выражает цели своей деятельности, раскрывает причины поведения, разъясняет свое понимание явления или события. Уровень овладения речью может выступать показателем психического развития.

В качестве дополнительных психологических фактов рассматриваются выразительные движения: мимика, жесты, интонации речи, в которых выражается общее эмоциональное состояние и отношение к тому, что делает малыш или о чем он говорит. От объективно собранных психологических фактов зависит ход дальнейшего исследования. А сбор фактов в свою очередь зависит от того, насколько исследователь владеет методами изучения детской психики.



Специфика методов детской психологии определяется спецификой ее объекта. Таковым выступает развитие психики ребенка от рождения до семи лет, которая в этот период наиболее ранима и подвержена внешним неблагоприятным воздействиям. Грубое вмешательство со стороны взрослых может затормозить или исказить ход психического развития ребенка. Поэтому главным принципом изучения детской психологии выступает **принцип гуманизма и педагогического оптимизма**, который заключается в требовании не навредить. Психолог должен чувствовать особую ответственность и не торопиться, главное — разобраться в истинных причинах поведения ребенка, выделить психологические особенности и закономерности, проявив при этом тактичное, чуткое, бережное отношение к малышу.

**Принцип объективности и научности** подразумевает изучение психологического развития, его механизмов и закономерностей в понятиях именно детской психологии, а не с точки зрения других наук. При этом следует иметь в виду, что ребенок — не маленький взрослый, а полноценный человек, обладающий собственным видением мира, образом мыслей, содержанием и выражением переживаний. Внутренний мир дошкольника развивается по своим законам, которые и должен постичь исследователь. Поэтому, прежде чем приступать к изучению этого мира, необходимо овладеть специальными психологическими знаниями, понятиями, усвоить основные идеи психологической науки.

**Принцип детерминизма** исходит из того, что становление психических функций и свойств, а также особенности их проявления связаны как с внешними, так и с внутренними причинами. Эти причины обусловлены условиями жизни, воспитания ребенка, особенностями его социального окружения, характером общения малыша со взрослыми и сверстниками, спецификой его деятельности и активности. Изначально не бывает «хороших» или «трудных» детей, существует лишь многообразие причин, влияющих на появление впоследствии той или иной черты, присущей именно этому ребенку. Задача исследователя состоит в том, чтобы понять причину психологического факта, а значит, объяснить его.

**Принцип развития психики, сознания в деятельности** показывает, что деятельность выступает как условие проявления и развития психики ребенка. Поэтому для изучения его психических особенностей нужно организовать соответствующую деятельность, например творческое воображение можно зафиксировать в рисовании или при сочинении сказки.

**Принцип единства сознания и деятельности** (разработанный С.Л. Рубинштейном) означает взаимовлияние сознания и деятельности. С одной стороны, сознание формируется в деятельности и как бы «руководит» ею, с другой — усложнение деятельности,

освоение новых ее видов обогащают и изменяют сознание. Поэтому изучать сознание можно опосредованно, через изучение деятельности ребенка. Таким образом, мотивы поведения становятся понятными из анализа поступков.

**Принцип возрастного, индивидуального и личностного подхода** подразумевает, что общие законы психического развития проявляются у каждого ребенка индивидуально, включая закономерные и особенные черты. Каждый ребенок осваивает речь, учится ходить, действовать с предметами, но путь его развития индивидуален.

**Принцип комплексности, системности и систематичности** предполагает, что однократное исследование не дает полной картины психического развития ребенка. Необходимо анализировать не разрозненные факты, а сопоставлять их, проследживать все стороны развития психики ребенка в совокупности.

## § 2. Методы детской психологии

Напомним, что **метод** — это способ, при помощи которого собираются научные факты. К основным методам детской психологии относят *наблюдение, эксперимент, беседу и анализ* продуктов детской деятельности. Ведущим методом является наблюдение.

Наблюдение предполагает целенаправленное восприятие и фиксацию психологических фактов. Любое наблюдение имеет четко поставленную цель. Перед наблюдением составляют схему, которая в дальнейшем поможет правильно интерпретировать данные. Еще до начала наблюдения исследователь должен предположить, что он может увидеть, иначе многие факты могут быть пропущены из-за незнания об их существовании. Подчеркнем, что нет несущественных фактов, каждый из них несет определенную информацию о психологической жизни ребенка.

Наблюдение позволяет увидеть естественные проявления ребенка. Не зная о том, что выступает объектом изучения, малыш ведет себя свободно, раскованно. Это позволяет получить объективные результаты. В процессе наблюдения у исследователя складывается целостное представление о личности ребенка. Объективность наблюдения достигается при соблюдении трех условий.

**Первое условие:** ребенок не знает, что он является объектом изучения. Известный психолог М. Я. Басов доказал, что возраст с трех до семи лет наиболее благоприятен для наблюдения, потому что дети этого возраста еще далеки от полного осмысления своего положения как испытуемых и своей роли в отношениях с наблюдателем.

**Второе условие:** наблюдение проводится не от случая к случаю, а систематически. Ведь в процессе наблюдения перед исследователем предстает целая группа фактов и бывает очень труд-

но отделить характерное, существенное от случайного и второстепенного.

**Пример.** Педагог, наблюдая за поведением ребенка во время обеда, заметил, что малыш отказывается от еды, повторяя: «Не хочу, не хочу». Следует ли сделать вывод о том, что малыш капризен? Конечно, нет. Ведь причинами описанного поведения могут быть, например:

- капризность как устойчивая характеристика личности малыша;
- переутомление или болезнь ребенка;
- переживание обиды, если ребенку не дали желаемую игрушку;
- недовольство ребенка стилем общения воспитателя с ним (частые резкие окрики, несправедливые замечания и пр.) и т. д.

Таким образом, один и тот же психологический факт может иметь разное значение в зависимости от вызвавших его причин. Повторность наблюдения позволяет вскрыть истинные причины.

**Третье условие**, обеспечивающее объективность наблюдения, состоит в правильной позиции исследователя. Часто, находясь под влиянием социальных стереотипов, педагог искаженно воспринимает и интерпретирует психологические факты. Отрицательное отношение к ребенку приводит к тому, что взрослый не замечает положительных черт или объясняет их как случайные, выделяя и подчеркивая негативные стороны. И наоборот, положительное отношение к малышу, предпочтение его другим детям заставляют педагога обращать внимание только на позитивные стороны, преувеличивать достижения, а отрицательные моменты не видеть. Чтобы избежать подобных ошибок, необходимо составить объективное мнение о ребенке на основе научного наблюдения. А затем обратиться к мнению родителей и других взрослых, работающих с ребенком.

Объективность наблюдения во многом зависит от умения правильно зафиксировать психологические факты в протоколе. Такая «фотографическая запись», по определению М. Я. Басова, подробно описывает мимические, пантомимические выражения эмоций, дословно, без изменений передает речь ребенка в прямой форме, отмечает паузы, интонацию, силу голоса, темп, указывает, к кому речь обращена. Запись, называя действия, подробно отражает все операции, из которых состоят эти действия. «Фотографическая запись» представляет целостную картину ситуации, в которую включен ребенок, поэтому в протоколе отмечают реплики взрослых, сверстников, адресованные ребенку, действия окружающих, направленные на него.

**Пример.** «Фотографическая запись» наблюдения за Леной Ш. (4 года 3 мес.).

**Воспитатель:** Ребята, сейчас пойдем в раздевалку и будем одеваться на прогулку.

Лена подходит к шкафчику, открывает его, садится на скамейку, снимает носки, кладет в тапочки и ставит в шкафчик, берет колготки и рейтузы, садится на скамейку, надевает колготки, на них — рейтузы, достает из шкафчика и надевает свитер, подходит к воспитателю и просит: «Заправьте мне, пожалуйста, платье».

Воспитатель заправляет платье.

Л е н а: Спасибо... Так хоть не попадет ветер.

Подходит к шкафчику, достает и надевает шубу, затем шапку.

В о с п и т а т е л ь: Давай я шапку завяжу.

Л е н а: Не надо. Я сама могу. (*Завязывает шапку, делая несколько попыток. Садится на скамейку, надевает сначала левый, потом правый сапог. Встает и подходит к воспитателю. Снова просит.*) Застегните пуговицу только верхнюю. Остальные я сама.

Воспитатель застегивает верхнюю пуговицу. Остальные девочка застегивает сама. Воспитатель завязывает Лене шарф.

Л е н а: Нет, я вот так (*затягивает шарф потуже*). А теперь варежки.

Воспитатель надевает ей варежки.

Л е н а: Спасибо\*.

Поскольку наблюдения фиксируются в протоколе в описательной форме, обрабатывать их (особенно с помощью математических методов) достаточно сложно. Необходимо учитывать, что собрать быстро большой фактический материал с помощью наблюдения нельзя, так как одновременно можно наблюдать только за одним ребенком. При наблюдении взрослый не может вмешаться в детскую деятельность, вызвать необходимое психическое явление, он занимает выжидательную позицию.

Различают несколько видов наблюдения: *полное* и *частичное*, *включенное* и *невключенное*. Полное предполагает исследование всех психических проявлений, частичное — одного из них, например речи или игры. Наблюдение зависит от позиции наблюдателя, который может быть включен в группу детей и взаимодействует с ними, одновременно наблюдая, или находится вне детской деятельности.

Эксперимент предполагает специально созданные условия для изучения психики ребенка. Эти условия определяются методикой проведения эксперимента, которая содержит цель, описание материала, хода исследования, критериев по обработке данных. Все рекомендации, указанные в методике, строго соблюдаются, ведь они подчинены цели исследования.

---

\* Здесь и далее использованы оригинальные протоколы, полученные в исследованиях под руководством автора.