**Марцинковская Т.Д. Глава из учебника "Основные методологические положения психологии развития"**
**25.10.2003 12:42** | П.А.Малыхин

**2.1. Принцип развития в психологии**

В психологической науке существует несколько методологических принципов, оказывающих большое влияние на задачи, решаемые ею, и на способы изучения духовной жизни людей. Важнейшими из них являются принципы детерминизма, системности и развития – ведущий для той области психологической науки, которая описывает генезис психики. Однако, прежде чем обратиться к анализу роли и способов влияния принципа развития, необходимо кратко остановиться на описании двух других методологических принципа и их места в психологии.

Принцип детерминизма подразумевает, что все психические явления связаны по закону причинно-следственных отношений, то есть что все, что происходит в нашей душе, имеет какую-то причину, которая может быть выявлена и изучена и которая объясняет, почему возникло именно то, а не иное следствие. Эти связи могут объясняться разными основаниями, и в психологии существовало несколько подходов к их объяснению.

Еще в античности ученые впервые заговорили о детерминизме, о том, что существует всеобщий закон, Логос, который определяет, что должно произойти с человеком, с природой в целом. Демокрит, который разработал развернутую концепцию детерминизма, писал, что «люди выдумали идею случая, чтобы прикрыть незнание дела и неумение управлять».

Позднее, в 17 веке, Декарт ввел понятие механического детерминизма, доказывая, что все процессы в психике могут быть объяснены исходя из законов механики. Так появилась идея и о механическом объяснении поведения человека, которое подчиняется закону рефлекса. Механический детерминизм, просуществовал почти 200 лет. Его влияние можно увидеть и в теоретических положениях основателя ассоцианистической психологии Д. Гартли, который считал, что ассоциации и в малом (психике) и в большом (поведение) кругах формируются и развиваются по законам механики И. Ньютона. Отголоски механического детерминизма можно найти даже в психологии начала ХХ века, например в теории энергетизма, которую разделяли многие известные психологи, а также в некоторых постулатах бихевиоризма, например в идее о том, что положительное подкрепление усиливает реакцию, а отрицательное – ослабляет.

Но еще большее влияние оказал на развитие психологии биологический детерминизм, который возник с появлением теории эволюции. Исходя из этой теории, развитие психики определяется стремлением к адаптации к среде, то есть все, что происходит в психике, направлено на то, чтобы живое существо как можно лучше приспособилось к тем условиям, в которых оно живет. Этот же закон распространялся и на психику человека, и почти все психологические направления принимали этот вид детерминизма за аксиому.

Последний вид детерминизма, который может быть назван психологическим, исходит из того, что развитие психики объясняется и направляется определенной целью. Однако, в отличие от понимания цели в античности, когда она была так или иначе внешней для психики (идеей ли формой), в данном случае цель присуща самому содержанию души, психики конкретного живого существа и определяет ее стремление к самовыражению и самореализации в реальной действительности – в общении, познании, творческой деятельности. Психологический детерминизм также исходит из того, что среда является не просто условием, зоной обитания человека, но культурой, которая несет в себе важнейшие знания, переживания, многом изменяющие процесс становления личности. Таким образом культура становится одним из самых значимых факторов, влияющих на процесс развития психики, помогающих осознанию себя и как носителя уникальных духовных ценностей и качеств, и как члена общества. Психологический детерминизм также предполагает, что процессы, происходящие в душе, могут быть направлены не только на приспособление к среде, но и на противостояние ей, в том случае, если среда мешает раскрытию потенциальных способностей данного человека.

Принцип системности описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Он предполагает, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства. Однако, как и в исследовании детерминизма, изучение этих связей и их свойств имеет длительную историю в психологии.

Первые исследования тех связей, которые существуют между психическими явлениями, представляли психику как сенсорную мозаику, которая состоит из нескольких элементов – ощущений, представлений и чувств. По определенным законам, прежде всего по законам ассоциаций, эти элементы связываются между собой. Такой вид связи получил название элементаризма.

Функциональный подход, который получил свое название от того, что психику представляли как набор отдельных функций, направленных на реализацию различных психических актов и процессов (зрения, обучения и т.д.), появился, также как и биологический детерминизм, в связи с теорией эволюции. Биологические исследования показали, что существует связь морфологии и функции, том числе и психической функции. Таким образом было доказано, что психические процессы (память, восприятие, и др.) и акты поведения могут быть представлены как функциональные блоки. В зависимости от вида детерминации эти блоки могли действовать и по законам механики (как отдельные части сложной машины), и по законам биологической адаптации, связывая в единое целое организм и среду. Однако этот принцип не объяснял, каким образом при дефекте какой-то функции происходит ее компенсация, то есть каким образом недостатки в работе одних отделов, могут компенсироваться нормальной работой других – например плохой слух – развитием тактильных или вибрационных ощущений.

Именно это и объясняет принцип системности, который представляет психику как сложную систему, отдельные блоки (функции) которой связаны между собой. Таким образом системность психики предполагает и ее активность, так как только в этом случае возможна и саморегуляция, и компенсация, присущие психическому даже на низших уровнях развития психики. Системность в понимании психики не противоречит и осознанию ее целостности, идее «холизма» (целостность), так как каждая психическая система (прежде всего, естественно, психика человека) является уникальной и цельной.

И, наконец, принцип развития, который говорит о том, что психика постоянно изменяется, развивается, поэтому наиболее адекватным способом ее изучения является исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий. Недаром одним из наиболее распространенных психологических методов является именно генетический.

Выше уже говорилось о том, что идея развития пришла в психологию с теорией эволюции, доказывающей, что психика изменяется с изменением среды и служит для адаптации организма к ней. Английский психолог Г. Спенсер впервые выделил стадии развития психики. Спенсер изучал генезис психики, исходя из того, что психика человека есть высшая ступень развития, которая появилась не сразу, но постепенно, в процессе усложнения условий жизни и деятельности живых существ. Исходная форма психической жизни - ощущение, развилось из раздражимости, а затем из простейших ощущений появились многообразные формы психики, представляющиеся связанные между собой уровни становления сознания и поведения. Все они являются своеобразными инструментами выживания организма, частными формами адаптации к среде.

Такими частными формами приспособления являются:

**сознание поведение**

ощущение рефлекс

чувства инстинкт

память навык

разум волевое поведение

Говоря о роли каждого этапа, Спенсер подчеркивал, что главное значение разума в том, что он лишен тех ограничений, которые присущи низшим формам психики и потому обеспечивает наиболее адекватное приспособление индивида к среде. Эта идея о связи психики и, главным образом интеллекта с адаптаций станет ведущей для психологии развития в первой половине ХХ века.

Определяя, какие виды развития присущи психическому, принцип развития говорит и о том, что существует два пути развития психики - филогенетический и онтогенетический, то есть развитие психики в процессе становления человеческого рода и в процессе жизни ребенка. Исследования показали, что эти два вида развития имеют определенное соответствие между собой.

Американский психолог С. Холл предположил, что это сходство связано с тем, что этапы развития психики зафиксированы в нервных клетках и передаются ребенку по наследству, а потому никакие изменения ни в темпе развития, ни в последовательности стадий, невозможны. Теория, которая устанавливала эту жесткую связь между фило- и онтогенезом, получила название теории рекапитуляции, то есть краткого повторения в онтогенезе основных стадий филогенетического развития.

Последующие работы доказали, что такой жесткой связи не существует и развитие может и ускоряться, и замедляться в зависимости от социальной ситуации, а некоторые стадии могут вообще пропадать. Таким образом процесс психического развития не линеен и зависит от социальной среды, от окружения и воспитания ребенка. В то же время невозможно игнорировать и известную аналогию, реально существующую при сравнительном анализе процессов познавательного развития, становления самооценки, самосознания и т.д. у маленьких детей и первобытных народов.

Поэтому многие психологи (Э. Клапаред, П.П. Блонский и другие), изучавшие генезис психики детей, пришли к выводу о том, что это логическое соответствие, которое объяснятся тем, что логика становления психики, ее саморазвертывания, одинакова, что при развитии человеческого рода, что при развитии отдельного человека.

**2.2. Категории психологии и их связь с разными сторонами психического развития.**

Кроме принципов, на становление психологии развития влияет и формирование ее категориального строя, то есть тех постоянных проблем (инвариант) которые составляют ее предмет и его содержание.

В настоящее время выделяют несколько основных категорий, которые являлись основой психологической науки на протяжении почти всей ее истории. Это категории мотива, образа, деятельности, личности, общения, переживания. Необходимо подчеркнуть, что эти категории являются общими для всех отраслей психологической науки – и для общей психологии, и для социальной или медицинской психологии, и для психологии развития. Естественно, что в разных сферах и в разных школах эти категории имели неодинаковое значение, однако всегда, так или иначе, присутствовали в психологических концепциях.

С точки зрения психологии развития изучается, прежде всего, генезис, динамика становления образа, мотива, деятельности у детей и у разных народов. Таким образом выделяются различные стороны психического развития – развитие личности, интеллекта, социальное развитие, которые имеют свои этапы и закономерности, ставшие предметом исследования многих известных психологов – В. Штерна, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.П. Блонского и других.

Одной из первых в психологии появилась категория образа, которая стала ведущей при изучении познания. Уже в античности ученые изучали как формируется у человека образ мира, впоследствии в центре внимания психологов оказался образ себя, самосознание человека, его содержание и структура. Если в первых психологических теориях образ себя рассматривался преимущественно как одна из областей сознания, то в современной науке «Образ-я» стал одним из ведущих понятий психологии личности.

Образ предмета рассматривался многими учеными как сигнал, на основе которого зарождается и начинает функционировать рефлекс, поведение человека. Изучая процесс формирования представления об окружающей действительности, Сеченов пришел к выводу о том, что образ тесно связан с движением и регулирует деятельность человека. Он доказывал, что психическое развитие происходит путем интериоризации, то есть перехода внешних образов и действий во внутренние, которые, постепенно свертываясь и автоматизируясь, образуют психические качества человека. Так мысль является интериоризаций отношений между предметами, а самооценка - интериоризацией норм поведения.

Образ как сенсорная основа мысли считался незыблемым постулатом учеными, которые рассматривали психику как сенсорную мозаику, состоящую из ощущений и представлений. Безобразный характер мышления стал в начале ХХ века одним из важнейших открытий Вюрцбургской школы. Образ как основа восприятия, его целостный и системный характер стал ведущей категорией в психологической школе гештальт-психологии.

Рассматривая генезис гештальтов, ученые пришли к выводу, что элементы поля объединяются в структуру в зависимости от таких отношений как близость, сходство, замкнутость, симметричность. Существует и ряд других факторов, от которых зависит совершенство и устойчивость фигуры или структурного объединения - ритмичность в построении рядов, общность света и цвета и т.д. Действие всех этих факторов подчиняется основному закону, названному Вертгеймером “законом прегнантности” (или законом “хорошей” формы), который интерпретируется как стремление (даже на уровне электрохимических процессов коры мозга) к простым и четким формам и простым и устойчивым состояниям.

Изучая процесс развития образов, ученые утверждали, что основные свойства восприятия появляются постепенно, с вызреванием гештальтов. Так появляется константность и правильность восприятия, а также его осмысленность. Эти данные привели гештальт-психологов к выводу о том, что ведущим психическим процессом, который фактически определяет уровень развития психики ребенка, является восприятие. Именно от того, как воспринимает ребенок мир, доказывали ученые, зависит его поведение и понимание ситуации.

Исследования развития восприятия у детей, которые проводились в лаборатории Коффки, показали, что ребенок рождается с набором смутных и не очень адекватных образов внешнего мира. Постепенно в процессе жизни эти образы дифференцируются и становятся все более точными. Так при рождении у детей есть смутный образ человека, в гештальт которого входит и его голос, и лицо, и волосы, и характерные движения. Поэтому маленький ребенок (1-2 месяцев) может не узнать даже близкого взрослого, если он резко поменяет прическу или сменит привычную одежду на совершенно незнакомую. Однако уже к концу первого полугодия этот смутный образ дробится, превращаясь в ряд четких образов: образ лица, в котором выделяются как отдельные гештальты глаза, рот, волосы, появляются и образы голоса, тела и т.п.

Исследования Коффки показали, что также развивается и восприятие цвета. В начале дети воспринимают окружающее только как окрашенное или неокрашенное, без различения цветов. При этом неокрашенное воспринимается как фон, а окрашенное - как фигура. Постепенно окрашенное делится на теплое и холодное, а в окружающем дети выделяют уже несколько наборов фигура-фон. Это неокрашенное-окрашенное теплое, неокрашенное-окрашенное холодное, которые воспринимаются как несколько разных образов, например: окрашенное холодное (фон) - окрашенное теплое (фигура) или окрашенное теплое (фон)- окрашенное холодное (фигура). Таким образом единый прежде гештальт превращается в четыре, уже более точно отражающие цвет. Со временем и эти образы дробятся, так как в теплом выделяются желтый и красный цвет, а в холодном - зеленый и синий. Этот процесс происходит в течение длительного времени, пока, наконец, ребенок не начинает правильно воспринимать все цвета. На основании этих экспериментальных данных Коффка приходил к выводу о том, что в развитии восприятия большую роль играет сочетание фигуры и фона, на котором демонстрируется данный предмет.

Он доказывал, что развитие цветового зрения основывается на контрасте при восприятии сочетания фигура-фон, сформулировав один из законов восприятия, который был назван трансдукция. Этот закон доказывал, что дети воспринимают не сами цвета, но их отношения. Так в опыте Коффки детям предлагалось найти конфетку, которая была в одной из двух прикрытых цветной картонкой чашек. Конфетка всегда лежала в чашке, которая была закрыта темно-серой картонкой, в то время как под черной конфетки никогда не было. В контрольном эксперименте детям надо было выбрать не между черной и темно-серой крышкой, как они привыкли, но между темно-серой и светло-серой. В том случае, если бы они воспринимали чистый цвет, они выбрали бы привычную темно-серую крышку, однако дети выбирали светло-серую, так как ориентировались не на чистый цвет, но на соотношение цветов, выбирая более светлый оттенок. Аналогичный опыт был проведен и с животными (курами), которые также воспринимали только сочетания цветов, а не сам цвет.

Исследованием развития образов у детей занимался еще один представитель этой школы Г. Фолькельт**.** Особое внимание он уделял изучению детских рисунков. Большой интерес представляют его эксперименты по исследованию рисования геометрических фигур детьми разного возраста. Так при рисовании конуса 4-5 летние дети рисовали рядом круг и треугольник. Фолькельт объяснял это тем, что у них еще нет адекватного данной фигуре образа, а потому в рисунке они пользуются двумя похожими гештальтами. Со временем происходит их интеграция и уточнение, благодаря чему дети начинают рисовать не только плоскостные, но и объемные фигуры. Фолькельт проводил и сравнительный анализ рисунков тех предметов, которые дети видели и тех, которые они не видели, а только ощупывали. При этом оказалось, что в том случае, когда дети ощупывали, например, закрытый платком кактус, они рисовали только колючки, передавая свое общее ощущение от предмета, а не его форму. То есть происходило, как и доказывали гештальтпсихологи, схватывание целостного образа предмета, его хорошей формы, а затем его просветление и дифференциация. Эти исследования гештальт-психологов имели большое значение для отечественных работ по исследованию зрительного восприятия в школе Запорожца и привели психологов этой школы (Запорожца, Венгера) к мысли о том, что в процессе восприятия существуют определенные образы - сенсорные эталоны, которые лежат в основе восприятия и узнавания предметов.

Такой же переход от схватывания общей ситуации к ее дифференциации происходит и в интеллектуальном развитии, доказывал В. Келер. Объясняя феномен “инсайта” он показал, что в тот момент, когда явления входят в другую ситуацию, они приобретают новую функцию. Соединение предметов в новых сочетаниях, связанных с их новыми функциями, ведет к образованию нового гештальта, осознание которого составляет суть мышления. Келер называл этот процесс "переструктурированием гештальта" и считал, что такое переструктурирование происходит мгновенно и зависит не от прошлого опыта субъекта, но только от способа расположения предметов в поле. Именно это “переструктурирование” и происходит в момент “инсайта”.

Доказывая универсальность открытого им процесса решения задач, Келер провел серию экспериментов по исследованию процесса мышления у детей. Он предлагал детям проблемные ситуации, в которых, например, им предлагалось достать машинку, которая была расположена высоко на шкафу. Для этого надо было использовать разные предметы - лесенку, ящик или стул. Оказалось, что если в комнате была лестница, дети быстро решали предложенную задачу. Сложнее было в том случае, если надо было догадаться использовать ящик, но наибольшие затруднения вызывал вариант, при котором не было других предметов в комнате, кроме стула, который надо было отодвинуть от стола и использовать как подставку. Келер объяснял эти результаты тем, что лестница с самого начала осознается функционально как предмет, помогающий достать что-то, расположенное высоко. Поэтому ее включение в гештальт со шкафом не представляет для ребенка трудностей. Включение ящика уже нуждается в некоторой перестановке, так как он может осознаваться в нескольких функциях, что же касается стула, то он осознается ребенком не сам по себе, но уже включенным в другой гештальт - со столом, с которым он представляется ребенку единым целым. Поэтому для решения данной задачи детям надо сначала разбить прежде целостный образ - стол-стул на два, а затем уже стул соединить со шкафом в новый образ, осознав его новую функциональную роль. Именно поэтому этот вариант является самым сложным для решения.

Данные эксперименты, доказывая универсальность “инсайта”, раскрывали, с точки зрения Келера, и общее направление психического развития, и роль обучения в этом процессе. Доказывая основное положение этой школы о том, что психическое развитие связано с ростом и дифференциацией гештальтов, то есть с переходом от схватывания общей ситуации к ее дифференциации и формированию нового, более адекватного ситуации гештальта, он раскрывал условия, способствующие этому переходу. Такое развитие, считал Келер, происходит как внезапно, так и в процессе обучения, которое также ведет к образованию новой структуры и, следовательно, к иному восприятию и осознанию ситуации. То есть при определенных условиях обучение может способствовать развитию мышления, причем это связано не с организацией поисковой активности ребенка по типу проб и ошибок, но с созданием условий, способствующих «инсайту». Таким образом опыты Келера доказывали мгновенный, а не протяженный во времени характер мышления, в основе которого лежит "инсайт", то есть озарение. Несколько позже Бюлер, который пришел к похожему выводу, назвал этот феномен "ага-переживание", также подчеркивая его внезапность и одномоментность. К подобным же выводам о роли "инсайта" в переструктурировании прежних образов при решении задач пришел и Вертгеймер, который исследовал процесс творческого мышления у детей и взрослых.

Изучение генезиса восприятия и мышления в гештальт-психологии продемонстрировало взаимосвязь чувственного и умственного образов. Изучение этой связи, также как и сочетания умственного образа и слова было и остается одной из важнейших проблем для психологии. Достаточно сказать, что такие великие ученые как А.А. Потебня, Л.С. Выготский, Г.Г. Шпет, Ж. Пиаже, Д. Брунер и другие посвятили свои наиболее значительные труды исследованию именно этой проблемы.

И чувственный, и умственный образы являются содержанием сознания, поэтому совокупность образов может рассматриваться как определенный аналог этой философской категории. Однако для психологии значимым является и вопрос о степени осознанности образов, так как и бессознательное, и надсознательное играют не менее важную роль, чем сознание.

Пиаже, говоря о генезисе образов окружающего мира, также пришел к выводу, что психическое развитие связано с интериоризацией, так как первые мыслительные операции - внешние, сенсомоторные впоследствии переходят во внутренний план, превращаясь в логические, собственно мыслительные операции. Им было описано и главное свойство этих операций - их обратимость. Характеризуя понятие обратимости Пиаже приводит в качестве примера арифметические действия - сложения и вычитания, умножения и деления, которые могут быть прочитаны как слева - направо, так и справа - налево.

Изучение процесса развития образов привело Д. Брунера к выводу, что восприятие селективно и может искажаться под действием внутренних мотивов, целей, установок или защитных механизмов. Так, например, чем большая ценность приписывается детьми определенным предметам, тем больше кажется их физическая величина. Он также показал, что в ситуации фрустрации даже нейтральные слова часто воспринимаются детьми как тревожные и угрожающие, отсюда их неадекватно-агрессивное поведение в подобных ситуациях. На основе этих исследований Брунер ввел термин “социальное восприятие”, обозначая его зависимость от социального опыта детей.

Анализируя структуру восприятия, Брунер выделил в нем три компонента: представления об окружающем мире в форме действий, в форме образов и в форме слов (языковая форма). С точки зрения созданной им теории перцептивных гипотез все познавательные процессы являются процессами категоризации, то есть предметы окружающего мира объединяются друг с другом на основе усвоенных детьми правил объединения (категорий). В процессе объединения последовательно возникают гипотезы о том, какие качества являются основой для объединения данных предметов и есть ли эти качества у всех данных предметов. Таким образом овладение понятийным мышлением происходит как обучение тому, какие свойства среды являются наиболее значимыми для группировки объектов в определенные классы.

Еще одной, весьма значимой для психологии развития проблемой, стало изучение генезиса деятельности. Говоря о категории деятельности, необходимо помнить о том, что в психологии рассматривается и внешняя деятельность (поведение), и внутренняя, прежде всего мыслительная, деятельность. На первых этапах развития психологии учеными не подвергалась сомнению мысль о том, что поведение является таким же психологическим понятием, как и мышление. Однако со временем, психологи, как уже говорилось выше, начали отождествлять психику только с сознанием, а все внешние проявления активности выходили, таким образом, за рамки собственно психического. Поэтому на долю психологических исследований оставалось изучение только внутренней, умственной деятельности. Это мешало развитию объективных методов исследования психики, останавливало и развитие экспериментальной психологии. В середине прошлого века английский психолог Г. Спенсер впервые сказал о том, что предметом психологии являются ассоциации между внутренним и внешним, то есть между сознанием и поведением. Таким образом было не только зафиксировано уникальное положение психологии, но и узаконено место внешней деятельности в качестве психологической категории. В современной психологии существует несколько школ, для которых категория деятельности является ведущей – это и бихевиоризм, и отечественная психология, в которой теория деятельности занимает одно из центральных мест. Изучение внутренней и внешней деятельности, их взаимосвязи и взаимопереходов является одной из центральных проблем для психологии развития.

Экспериментальное исследование условий, способствующих или препятствующих формированию новых видов деятельности, то есть образованию связей между стимулами и реакциями, стояло в центре внимания Торндайка, стоявшего у истоков бихевиористского направления. Он изобрел специальные "проблемные ящики", которые представляли собой экспериментальные устройства различной степени сложности. Животное, помещенное в такой ящик, должно было, преодолевая различные препятствия, самостоятельно найти выход - решить проблему. Опыты ставились в основном над кошками, но имелись также ящики для собак и низших обезьян. Позже были сконструированы и специальные устройства для детей. Помещенное в ящик животное могло выйти из него и получить подкормку лишь приведя в действие специальное устройство - нажав на пружину, потянув за петлю и т.п.

Поведение животных было однотипным. Они совершали множество беспорядочных движений - бросались в разные стороны, царапали ящик, кусали его и т.п., пока одно из движений случайно не оказывалось удачным. При последующих пробах число бесполезных движений уменьшалось, животному требовалось все меньше и меньше времени, чтобы найти выход, пока оно не начинало действовать безошибочно. Ход опытов и результаты изображались графически в виде кривых, где на абсциссе отмечались повторные пробы, а на оси ординат - затраченное время (в минутах). Полученная кривая (Торндайк назвал ее "кривой научения") дала основание утверждать, что животное действует методом "проб и ошибок". Это рассматривалось как общая закономерность поведения, которая, как он считал, была подтверждена и на проводимых Торндайком опытах на детях.

В своих дальнейших работах Торндайк сосредоточился на изучении зависимости процесса научения от таких факторов как поощрение и наказание. На основе полученных материалов им было выведено четыре основных закона научения:

1. закон повторяемости (упражняемости). Его суть в том, что чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем быстрее она закрепляется и тем она прочнее. Согласно этому закону реакция на ситуацию связывается с этой ситуацией пропорционально частоте, силе и длительности повторения связей.

2. закон эффекта, который говорит о том, что из нескольких реакций на одну и ту же ситуацию, при прочих равных условиях, более прочно связываются с ситуацией те из них, которые вызывают чувство удовлетворения. Позднее это закон был модифицирован, так как оказалось, что для ребенка важен результат любой его деятельности, то есть в конце выучиваемой реакции обязательно должно быть подкрепление, неважно положительное или отрицательное.

3. закон готовности, суть которого в том, что образование новых связей зависит от состояния субъекта.

4. закон ассоциативного сдвига - если при одновременном появлении двух раздражителей один из них вызывает позитивную реакцию, то и другой приобретает способность вызывать ту же самую реакцию. То есть нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение.

Им были выделены также дополнительные условия успешности научения - легкость различения стимула и реакции и осознание ребенком связи между ними.

Данные Торндайка привели его к выводу о том, что обучение путем проб и ошибок происходит не только при формировании двигательных актов, но и интеллектуальных, то есть он, как и Сеченов, доказывал, что, психические процессы являются интериоризованными внешними реакциями.

Изучение развития сложных форм поведения было в центре научных интересов и другого представителя школы бихевиоризма – Б. Скиннера. Он стремился понять причины поведения и научиться им управлять. Исходя из представления о том, что не только умения, но и знания представляют собой вариации поведения, Скиннер разрабатывает его особый вид - оперантное поведение. Он считал, что психика человека основана на рефлексах разного рода и разной степени сложности. Сравнивая свой подход к формированию рефлексов с подходом Павлова, он подчеркивает существенные различия между ними. Условный рефлекс, формируемый в экспериментах Павлова, он называет стимульным поведением, так как его формирование связано с ассоциацией между разными стимулами и не зависит от собственной активности субъекта. Так собаке по звонку всегда дается мясо, независимо от того, что она в этот момент делает. Таким образом происходит ассоциация между мясом и звонком, в ответ на который наблюдается слюноотделение. Однако, подчеркивал Скиннер, такая реакция быстро формируется, но и быстро исчезает без подкрепления, она не может быть основой постоянного поведения субъекта.

В противовес этому подходу при оперантном обучении подкрепляется только поведение, операции, которые совершает субъект в данный момент. Большое значение имеет и тот факт, что сложная реакция при этом разбивается на ряд простых, следующих друг за другом и приводящих к нужной цели. Так при обучении голубя сложной реакции - выходу из клетки при помощи нажатия клювом на рычаг, Скиннер подкреплял каждое движение голубя в нужном направлении, добиваясь того, что, в конце концов, голубь безошибочно выполнял эту сложную операцию. Этот подход к формированию нужной реакции имел большие преимущества по сравнению с традиционным. Прежде всего это поведение было намного устойчивей, оно очень медленно угасало даже при отсутствии подкрепления. Скиннер обратил внимание на то, что даже одноразовое подкрепление может иметь значительный эфффект, так как устанавливается хотя бы случайная связь между реакцией и появлением стимула. Если стимул был значимым для индивида, он будет пытаться повторить реакцию, которая принесла ему успех. Такое поведение Скиннер называл "суеверным", указывая на его значительную распространенность.

Не меньшее значение имеет и тот факт, что обучение при оперантном обуславливании идет быстрее и проще. Это связано с тем, что экспериментатор имеет возможность наблюдать не только за конечным результатом (продуктом), но и за процессом выполнения действия (ведь оно разложено на составляющие, реализуемые в заданной последовательности). Фактически происходит экстериоризация не только исполнения, но и ориентировки и контроля за действием, и, что особенно важно, такой подход возможен не только при обучении определенным навыкам, но и знаниям. Разработанный Скиннером метод программного обучения давал возможность оптимизировать учебный процесс, разработать корректирующие программы для неуспевающих и умственно отсталых детей. Эти программы имели огромные преимущества перед традиционными программами обучения, так как давали возможность учителю проконтролировать и, в случае необходимости, исправить процесс решения задачи, мгновенно замечая ошибку учащегося. Кроме того, эффективность и безошибочность выполнения повышало и мотивацию учения, активность учащихся, а также давало возможность индивидуализировать процесс обучения в зависимости от темпа усвоения знания. Однако у этих программ был и существенный недостаток, так как экстериоризация, играющая положительную роль при начале обучения, тормозит развитие свернутых, умственных действий, не дает возможности интериоризовать и свернуть развернутую педагогом схему решения задачи.

Исследование динамики развития познавательных процессов и поведения детей показали огромную роль общения в их психическом становлении. Слова о том, что человек- существо социальное, то есть не может существовать вне общения с другими, были высказаны еще Аристотелем.. С течением времени психология получала все больше данных о важнейшей роли других людей в развитии психики, в формировании представлений о себе и о мире. С развитием социальной психологии начинается серьезное изучение общения взрослых людей друг с другом, при этом особое внимание уделяется общению людей, принадлежащих к разным нациям, культурам, а также особенности массовых коммуникаций. Исследования позволили выделить разные стороны общения (коммуникативную, перцептивную, интерактивную), его структуру и динамику. Анализ направления развития психологической науки показывает, что значение этой категории, также как и доля исследований, посвященных различным проблемам общения, будет и дальше возрастать.

В возрастной психологии огромная роль взрослого и отношений взрослый-ребенок стало одной из аксиом, указывающей на то, что полноценное психическое развитие ребенка не может осуществляться в изоляции. Изучается также роль общения в процессе инкультурации детей, овладения ими нормами и правилами поведения, принятыми в данной социальной группе, значимыми для нее установками и ценностными ориентациями. Одним из первых, как было показано выше, о роли общения в процессе социализации детей заговорил Болдуин, подчеркивавший, что межличностное общение является важнейшим фактором становления человеческой психики.

О значении общения и роли взрослого как транслятора культурных норм писали и многие психоаналитики, прежде всего Э. Эриксон. Процесс личностного становления он называл процессом формирования идентичности, подчеркивая важность сохранения и поддержания цельности личности, цельности Эго, которое является главным фактором устойчивости к неврозам. Он выделил три части в структуре идентичности. Это 1) соматическая идентичность, так как организм стремится сохранить свою целостность при взаимодействии с внешним миром, 2) личностная идентичность, которая интегрирует внешний и внутренний опыт человека и 3) социальная идентичность, которая заключается в совместном создании и поддержании людьми определенного порядка, стабильности.

Общение оказывает значительное влияние на развитие всех видов идентичности, но, особенно, на ее социальную часть. Рассматривая роль среды, культуры и социального окружения ребенка, Эриксон делает специальный акцент на отношениях ребенка и семьи, а, более конкретно, на отношениях ребенок - мать. В то же время он подчеркивал, что на формирование социальной идентичности влияют не только родители и близкие к ребенку люди, но и друзья, работа, общество в целом. Большое значение придавал Эриксон и внешней стабильности системы, в которой живет человек, так как нарушение этой стабильности, изменение ориентиров, социальных норм и ценностей также нарушает идентичность и обесценивает жизнь человека. Он считал, что "врожденные влечения" человека являются отрывками стремлений, которые должны собираться, приобретать значение и организовываться в периоде затяжного детского возраста. Удлинение периода детства как раз и связано с этой необходимостью социализации детей. Поэтому Эриксон доказывал, что "инстинктивное вооружение" (сексуальное и агрессивное) у человека гораздо подвижнее и пластичнее, чем у животных. Организация и направление развития этих врожденных влечений связана с методами воспитания и образования, которые изменяются от культуры к культуре и предопределяются традициями. То есть каждое общество вырабатывает свои собственные институты социализации, для того, чтобы помочь детям с различными индивидуальными качествами стать полноценными членами данной социальной группы.

Проблема развития общения взрослых и детей была в центре внимания М.И. Лисиной и ее сотрудников. Было выделено несколько этапов в этом процессе в течение первых семи лет жизни детей, а также критерии их сформированности и те новообразования в структуре личности и интеллекта, которые напрямую связаны с тем или иным этапом общения. В этой концепции общение рассматривается как условие и один из главных факторов психического и личностного развития ребенка, оно обеспечивает его приобщение к общественно-историческому опыту человечества. Развитие общения со взрослым происходит как смена четырех качественных ступеней: 1) ситуативно-личностное общение - генетически первая форма общения ребенка со взрослым. Она характерна для детей первого полугодия жизни; 2) ситуативно-деловое общение - вторая по времени возникновения форма общения детей, которая характерна для детей раннего возраста; 3) внеситуативно-познавательное, возникающее в дошкольном возрасте и 4) внеситуативно-личностное общение со взрослым возникает во второй половине дошкольного детства.

В процессе развития общения изменяется и его мотивация. В соответствии названными выше ступенями были выделены следующие мотивы общения детей: 1) потребность в доброжелательном внимании (0;02 - 0;06); 2) потребность в сотрудничестве (0;06 - 3;0); 3) потребность в уважительном отношении взрослого (3;0 - 5;0); 4) потребность во взаимопонимании и сопереживании (5;0 - 7;0). Как показали исследования Лисиной и Рузской, несколько иная мотивация присутствует при общении со сверстниками: 1) потребность в участии в играх сверстников, их внимании и доброжелательности (2;0 - 4;0); 2) потребность в сотрудничестве и признании сверстниками (4;0 - 6;0); 3) потребность в сопереживании и взаимопонимании (старший дошкольный возраст).

В работах А.С. Залужного и С.С. Моложавого, которые исследовали динамику и этапы развития детских коллективов, внутригрупповую дифференциацию, виды лидерства в детских коллективах, было показано, что на рост организованности и увеличение времени существования коллектива влияют эндо - и экзогенные факторы. При этом под экзогенными факторами понималось любое воздействие среды, а под эндогенными - поведение отдельных членов коллектива. Одним из наиболее значимых внутренних факторов, как показали исследования А.С. Залужного и А.Б. Залкинда, является феномен лидерства. Явлению лидерства в детских группах и процессу групповой дифференциации было посвящено значительное количество экспериментальных работ. Причем было показано, что лидеры не только организуют коллектив, но и помогают направить избыток энергии группы в нужное русло.

По мере развития коллектива происходит выделение лидеров или вожаков группы, центра, группирующегося вокруг этого вожака и выпадающих из группы детей. По мнению ученых, непопулярные дети - это либо дезорганизаторы, мешающие работе других детей, либо пассивные дети, занимающиеся какой-либо посторонней деятельностью. Залкинд и Залужный разрабатывали методы коррекции общения детей, считая, что активные дети-дезорганизаторы должны помещаться в группы более старших и сильных ребят, а изолированные, тревожные дети - в группы младших, где они могут проявить свои способности и даже стать лидерами. Залкинд подчеркивал, что все дети должны пройти через школу лидерства, особенно это важно в подростковом возрасте, так как помогает нейтрализовать негативные последствия полового созревания в этот период.

Таким образом, в работах ученых разных направлений было показано значение общения для развития личности детей, усвоения ими норм и правил того социума, в котором они живут, своей культуры. Однако общение необходимо и для полноценного интеллектуального развития детей, становления их мышления и речи, что также было доказано в работах многих психологов.

Говоря о том, что существуют натуральные и высшие, то есть культурно обусловленные, психические функции, Выготский приходил к выводу о том, что главное различие между ними состоит в уровне произвольности. То есть в отличие от натуральных психических процессов, которые не поддаются регуляции со стороны человека, высшими психическими функциями люди могут сознательно управлять. Эта регуляция связана с опосредованным характером ВПФ, причем опосредуются они знаком или стимулом-средством, который создает дополнительную связь между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной). Схема психических процессов в представлении Выготского выглядит таким образом:

S R - натуральные, непосредственные психические функции

S R - высшие, опосредованные психические функции.

X

В отличие от стимула –средства, который может быть изобретен самим ребенком (например узелок на платке или палочка вместо градусника), знаки не изобретаются детьми, но приобретаются ими в общении со взрослыми. Таким образом знак появляется вначале во внешнем плане, в плане общения, а затем переходит во внутренний план, план сознания. Или, как писал Выготский: «Каждая высшая психическая функция появляется на сцене дважды. Один раз как внешняя, интерпсихическая, а второй – как внутренняя, интрапсихическая».

При этом знаки, будучи продуктом общественного развития, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором растет ребенок. Дети усваивают знаки в процессе общения и начинают использовать их для управления своей внутренней психической жизнью. Благодаря интериоризации знаков у детей формируется знаковая функция сознания, осуществляется становление таких собственно человеческих психических процессов как логическое мышление, воля, речь.

О значении общения, культуры для интеллектуального развития детей писал и Д. Брунер. На основе проведенных им кросс-культурных исследований, Брунер дал определение интеллекта как результата усвоения ребенком выработанных в данной культуре “усилителей”, то есть способов, знаков, операций, помогающих ребенку справиться с решением возникающих перед ним задач. Успешность повышается за счет искусственного усиления двигательных, сенсорных и мыслительных возможностей человека. Эти «усилители» могут быть как реальные, технические, так и символические, причем разные культуры вырабатывают разные «усилители».

Не меньшее значение имеет в психологии и категория мотива. Уже в первых психологических теориях ученые рассматривали источник активности, стремились найти причину, которая побуждает человека к движению, то есть стремились понять мотивы, которые лежат в основе нашего поведения. Были попытки найти и материальное объяснение этим побуждениям, при этом мотивы связывались и с движущимися атомами, и с «животными духами», были и теории, которые говорили об их нематериальности. Так Платон говорил о страстной или вожделеющей душах, которые и являются носителями мотивов, а Лейбниц считал, что активность, побуждение к действию является свойством души- монады. Однако независимо от истолкования природы мотива, он, как правило, связывался с эмоциями и был одной из главных проблем для всех психологов. Поэтому естественно, что и в современной психологии понятие мотива (потребность, влечение, стремление) стало ведущей категорией практически для всех психологических школ.

В отечественной психологии ученые подчеркивали связь развития мотивов с процессом становления личности, ее социализации. Раскрывая динамику формирования мотивов, превращения «знаемых» мотивов в «реально действующие», а также взаимосвязь мотивов и целей, Леонтьев доказывал ведущее значение культуры, межличностного общения на сложный процесс восхождения от индивида к личности. О развитии мотивов, образующих направленность личности, писал С.Л. Рубинштейн, связь мотивации с отношениями, в которые вступают люди в процессе своего личностного развития была изучена В.Н. Мясищевым.

Изучение взаимосвязи генезиса мотивов и процесса становления личности было одной из центральных проблем и для гуманистической психологии. Говоря о структуре личности, А. Маслоу связывал ее с «пирамидой потребностей» человека, которая выглядит следующим образом.

физиологические потребности - пища, вода, сон и т.п.

потребность в безопасности - стабильность, порядок

потребность в любви и принадлежности - семья, дружба.

потребность в уважении - самоуважение, признание

потребность в самоактуализации - развитие способностей

Впоследствии, изучая развитие потребностей, Маслоу отказался от столь жесткой иерархии, объединив все существующие потребности в два класса - потребности нужды (дефицита) и потребности развития (самоактуализации). Таким образом он выделяет два уровня существования человека - бытийный, ориентированный на личностный рост и самоактуализацию, и дифициентный, ориентированный на удовлетворение фрустрированных потребностей. В дальнейшем он выделяет группы бытийных и дефициентных потребностей, обозначая их терминами Б. и Д. (например Б-любовь и Д-любовь), а также вводит термин "метамотивация" для обозначения собственно бытийной мотивации, ведущей к личностному росту.

Ученый считал, что каждый человек рождается с определенным набором качеств, способностей, которые и составляют сущность его "Я", его "самости" и которые человеку необходимо осознать и проявить в своей жизни и деятельности. Поэтому именно осознанные стремления и мотивы, а не бессознательные инстинкты и составляют самую суть человеческой личности, отличают человека от животных. Однако это стремление к самоактуализации наталкивается на различные трудности и препятствия, на непонимание окружающих и собственные слабости и неуверенность. Поэтому главным в личностном росте является именно осознание своих потребностей и, главное, осознание и развитие потребности в самоактуализации, ее конкретного содержания.

Одной из наиболее значимых концепций мотивации в психологии развития в последние годы стала "теории привязанности", разработанная английским психологом и психиатром Д. Боулби**.** Работа с малолетними правонарушителя привела его к мысли о том, что основные проблемы, испытываемые ими в процессе социализации, связаны с нарушением общения с родителями, недостатком тепла и заботы в раннем возрасте. Его идея состояла в том, что в первые месяцы жизни устанавливается тесная эмоциональная связь между матерью и ребенком, которая не сводима ни к сексуальности, ни к инстинктивному поведению. Резкий разрыв этой связи приводит к серьезным нарушениям в психическом развитии ребенка, прежде всего в структуре его личности. Эти нарушения могут проявиться не сразу (и в этом отличие описываемых Боулби явлений от госпитализма и сходным с ним форм отклонений), но значительно позднее, часто лишь в подростковом возрасте.

Боулби доказывал, что мать для маленького ребенка является надежной защитой, своеобразной базой, которую он время от времени покидает, стремясь исследовать окружающий мир. Однако эта исследовательская активность стабильна и адекватна в тех случаях, когда ребенок уверен, что он может в любой момент вернуться под защиту матери. Таким образом главная цель формирования эмоциональной связи между ребенком и матерью - дать ребенку ощущение защищенности и безопасности. Именно тепло и ласка, исходящие от матери в первые годы жизни важны для ребенка, подчеркивал он, а не правильный уход и обучение, осуществляемое ею. Его исследования показали, что дети, имеющие тесный эмоциональный контакт с матерью, показали более высокие результаты в уровне познавательной активности, чем дети, которые росли в холодных семьях или дети, потерявшие мать в дошкольном возрасте. Он также доказывал, что у подростков, которые не имели устойчивой эмоциональной связи с матерью, чаще наблюдаются депрессии, формируются изменения в структуре личности.

Работы Боулби, также как и исследования других психологов, доказывали тесную связь между мотивацией и переживаниями людей. То есть категория мотива тесно связана с другой категорией - переживания, эмоционального отклика человека на явления внешнего мира и свои поступки и мысли. Еще Эпикур утверждал, что именно переживания направляют и регулируют поведение, в качестве таковых рассматривают их и современные психологи. Несмотря на то, что проблема природы и динамики эмоциональных процессов не получила еще в психологии однозначного решения, сам факт важности эмоций и переживаний не только в регуляции активности, но и в присвоении знаний, идентификации с окружающим миром, в том числе и со значимыми людьми, не вызывает сомнения.

Доказательства прижизненности формирования основных переживаний были даны Уотсоном в его экспериментах по формированию эмоций. Он экспериментально доказывал, что можно сформировать реакцию страха на нейтральный стимул. В его опытах детям показывался кролик, которого они брали в руки и хотели погладить, но в этот момент получали разряд электрического тока. Естественно, ребенок испуганно бросал кролика и начинал плакать. Однако в следующий раз он опять подходил к животному и получал удар током, поэтому на третий-четвертый раз у большинства детей появление кролика даже в отдалении от них вызывало эмоцию страха. После того, как эта негативная эмоция закреплялась, Уотсон старался еще раз изменить эмоциональное отношение детей, сформировав интерес и любовь к кролику. В этом случае ребенку начинали показывать его во время вкусной еды. Наличие этого важного первичного раздражителя было непременным условием формирования новой реакции. В первый момент дети прекращали кушать и начинали плакать, но так как кролик не приближался к ним, оставаясь вдалеке, в конце комнаты, а вкусная еда была рядом, то ребенок быстро успокаивался и продолжал есть. После того, как дети переставали реагировать плачем на появление в конце комнаты кролика, экспериментатор постепенно придвигал кролика все ближе и ближе к ребенку, одновременно добавляя вкусных вещей ему на тарелку. Постепенно дети переставали обращать на кролика внимание и под конец спокойно реагировали, даже когда он располагался около их тарелки, брали его на руки и старались накормить чем-то вкусным. Таким образом, доказывал Уотсон, наши эмоции являются результатом наших привычек и могут кардинально изменяться в зависимости от обстоятельств.

Наблюдения Уотсона показали, что в том случае, если сформированная реакция страха на кролика не переделывалась на положительную, в дальнейшем сходное чувство страха возникало у детей при виде других покрытых мехом объектов. Исходя из этого, он стремился доказать, что у людей на основе условных рефлексов можно формировать по заданной программе стойкие аффективные комплексы. Более того, он считал, что открытые им факты доказывают, что возможно формирование определенной, строго заданной модели поведения у всех людей. Он писал: «Дайте мне сто детей одного возраста, и через определенное время я сформирую из них абсолютно одинаковых людей, с одинаковыми вкусами и поведением».

Решающее значение играют эмоции и в процессе социализации детей. Динамика вхождения в определенную социальную действительность предполагает понимание особенностей этой действительности, принятие ее норм и ценностей в качестве собственных идеалов и установок. Однако, в отличие от социальной адаптации, социализации предполагает не только пассивное принятие определенных норм и правил поведения, но и их активное использование, то есть выработку определенных знаний и умений, адекватно применяемых человеком в данной социальной действительности. В качестве одной из важных образующих выступает и национальная культура, относясь к которой человек формирует национальную идентичность. Формирование именно этого аспекта социализации, связанного с выработкой активной позиции, со стремлением самореализоваться в рамках определенной социальной ситуации, вызывает наибольшие сложности.

Так как социализации фактически сводится к адекватной интериоризации внешних требований, превращению их в “субъективную реальность индивида”, встает важнейший вопрос о психологических способах, которые способствуют переводу этих требований во внутреннюю структуру личности. Одним из важнейших из них является эмоциональное опосредование, формирование эмоций (как положительных, так и отрицательных), по отношению к нормам, ценностям и правилам, принятым в обществе. Эти эмоции, в отличие от эмоций, возникающих по отношению к жизненно важным для человека предметам (пища, опасность и т.д.), могут быть названы социальными.

Большое значение проблеме социальных эмоций придавал известный российский ученый Шпет, в работах которого эта проблема приобретает современное звучание. Он считал, что не объективные связи и знания, но субъективные переживания определяют процесс отнесения себя к данному этносу или социальной группе. И потому, при возникновении отвержения субъект может "переменить " свой народ, "войти в состав и дух другого народа", однако этот процесс требует длительного и упорного труда и времени, так как в том случае, если происходит только внешнее усвоение нового языка, культуры или норм поведения, человек остается маргиналом, который отойдя от одной социальной группы не стал и членом другой, так как для полной идентификации себя с новым социумом необходимо эмоциональное принятие тех объективных элементов, которые составляют содержание общественного сознания. Исследования Шпета привели его к выводу о том, что одним из главных компонентов ментальности является общность эмоциональных переживаний, отношений данного народа к определенным историческим и социальных объектам.

Социальные переживания вскрывают для людей смысл, который придается окружающему той социальной или национальной группой, в которую он входит. Такая общность социальных переживаний возникает в процессе общения ребенка с окружающими, которые и передают ему эмоциональные эталоны. Эмоциональные эталоны содержат определенные культурные знания, моральные и оценочные категории, стереотипы, адекватное эмоциональное отношение к которым оптимизирует процесс социализации. При этом сначала данные знания являются нейтральными для ребенка (также как и для взрослого, входящего в новый социум), постепенно приобретая эмоциональную насыщенность.

Исследования процесса мотивационного и эмоционального развития детей, как было уже сказано, непосредственно связаны с изучением становления их личности. Однако сама категория личности, в отличие от других, появилась в психологии сравнительно недавно, хотя вопросы о сущности человека, развитии его представления о себе и оценки себя ставились еще в античности. Однако в то время понятие личность и человек рассматривалась как тождественные, не существовало и современных понятий личность, индивид и индивидуальность. На протяжении длительного времени, как уже отмечалось, ведущими вопросами психологии, были вопросы познания, а категории образа и внутренней, умственной деятельности, оставались ведущими. Недаром известный ученый В. Вундт говорил о диктате «интеллектуализма» в психологии, противопоставляя свою волюнтаристскую психологию прежней, изучающей в основном «человека познающего», а не чувствующего. Лишь с появлением глубинной психологии именно личность стала одной из ведущих категорий и остается ею в современной психологической науке, в которой проблему личности, ее структуры и генезиса изучают различные школы (гуманистическая, бихевиоризм, отечественная психология).

В начале ХХ века одним из немногих психологов, которые трактовали личность как интегративное целое, считая ее одной из важнейших проблем психологии, был В.М. Бехтерев. Он ввел в психологию понятия индивида, индивидуальности и личности, считая, что индивид - это биологическая основа над которой надстраивается социальная сфера личности. Изучая индивидуальные особенности, которые, по мнению Бехтерева, являются врожденными, он доказывал, что индивидуальная типология во многом предопределяет особенности личностного развития. К индивидуальным качествам он относил скорость дифференциации и генерализации сочетательных (условных) рефлексов, способности, интересы и склонности детей, устойчивость к групповому давлению.

Большое значение имели и исследования Бехтерева структуры личности, в которой он выделял пассивную и активную, сознательную и бессознательную части, их роль в различных видах деятельности и их взаимосвязь. Интересно, что, как и Фрейд, он отмечал доминирующую роль бессознательных мотивов во сне или при гипнозе и считал необходимым исследовать влияние опыта, приобретенного в это время, на сознательное поведение. Исследуя способы коррекции отклоняющегося поведения, он исходил из ограниченности тех способов коррекции, которые во главу угла ставили положительное подкрепление желательного поведение и отрицательное подкрепление нежелательного. Он полагал, что любое подкрепление может зафиксировать реакцию. Избавиться от нежелательного поведения можно только создав более сильный мотив, который вберет в себя всю энергию, затрачиваемую на нежелательное поведения. Таким образом, в психологии впервые появляются идеи о роли сублимации и канализации энергии в социально приемлемом русле, активно разрабатываемые впоследствии психоанализом.

В современной психологии выделяется несколько понятий, характеризующих духовный мир человека, его самосознание и ценности, особенности стремлений и отношения к внешнему миру. Каждое их них имеет специфическое значение, подчеркивающее определенный аспект в сложной картине внутреннего мира людей.

Понятие индивид рассматривает человека как представителя своего биологического класса ”Homo sapiens”. Индивидные свойства характеризуют то общее, что есть у всех людей, они врождены, а некоторые из них и передаются по наследству. Хотя сами по себе качества индивида и не содержат психологические свойства, однако они необходимы для нормального развития психики, становления индивидуальных особенностей и качеств личности, как, например, кора больших полушарий необходима для развития познавательных процессов.

Индивидуальность определяется теми особыми чертами, которые присущи каждому конкретному человеку и отличают людей друг от друга. Индивидуальные особенности не наследуются, то есть не передаются детям от родителей, но связаны со спецификой работы нервной системы и потому проявляются с самого рождения. Тесная связь индивидуальности с деятельностью мозга обуславливает и тот факт, что степень влияния социальной ситуации на формирование индивидуальных особенностей ограничена. Индивидуальные качества, конечно, развиваются в процессе жизни, становясь все более выраженными, яркими. Поэтому маленькие дети больше походят друг на друга, чем подростки или взрослые люди. В то же время какие-то черты, не востребованные ситуацией, наоборот, затухают, какие-то частично изменяются. Однако полностью изменить индивидуальность человека невозможно.

Современная психология выделяет два уровня в становлении индивидуальности. Первый – связанный с особенностями строения и динамики работы нервной системы, представлен отдельными чертами или качествами, например, скоростью переключения или ориентировки. Так как эти черты связаны, как было сказано с динамикой, они получили название психодинамических качеств. Латеральная организация мозга (то есть доминирование правого или левого полушария), также влияет на развитие индивидуальности.

Однако важны не столько сами по себе эти черты, сколько их связь между собой, та диспозиция индивидуальных особенностей, которая складывается в определенный тип личности. Именно это сочетание отдельных черт и обеспечивает своеобразие поведения, общения и познания человека, которая проявляется в индивидуальном стиле жизни, присущем ему.

Понятие субъект, о котором уже упоминалось в третьей главе, связано, прежде всего, с пониманием того факта, что активность исходит именно от него, а не извне. То есть субъект как носитель активности, сам выбирает направленность и объекты своей деятельности, так как источник энергии в нем самом, а не во внешнем мире. Окружающая ситуация, психологическое «поле предметов», может лишь актуализировать ту или иную потребность, расширять способы ее удовлетворения.

Понятие личность подразумевает, прежде всего, те качества, которые сформировались у человека в процессе жизни, под влиянием общения с окружающими, воздействия социальной ситуации. Так как все люди, не подвергшиеся искусственной изоляции в первые месяцы жизни (дети - Маугли), испытывают эти воздействия среды, то каждый человек является личностью в этом плане, так как его индивидные предпосылки развития психики изменяются под воздействием культуры, социума. В то же время существует и еще один уровень в развитии личности, подразумевающий способность людей действовать под влиянием собственной мотивации даже в чрезвычайных обстоятельствах, сделать разумный и сознанный выбор и преодолеть давление «поля», ситуации. Как правило, это происходит в тех случаях, когда требования среды приходят в противоречие с ведущей мотивацией человека, с его потребностью оставаться верным себе, своему призванию, самореализоваться.

Интерес к индивидуальным особенностям, отличающим людей друг от друга, возник еще в античности. К этому же периоду относятся и первые теории, объясняющие природу темперамента – так была названа эта характеристика человека. Известные ученые Гиппократ и Гален разработали гуморальную концепцию, связывающую темперамент с различными соками организма – слизью, желтой и черной желчью и кровью. Нарушение гармоничного соотношения этих соков (акразия) приводит к доминированию одного из типов темперамента – флегматического, холерического, меланхолического или сангвинического. Впоследствии количество типов индивидуальности было увеличено, но идея о том, что в основе его должен лежать объективный и органический критерий, осталась неизмененной. В Х1Х и ХХ веках появились новые концепции, связывающие темпераментальные качества с конституцией – строением черепа, чертами лица (Кречмер) или пропорциями тела (Шелдон), при которых размер лба или губ, рост и полнота человека связывались с определенными качествами – добротой или злобой, подвижностью или апатией. Хотя эти теории в настоящее время имеют чисто исторической значение, некоторые стереотипы в восприятии людей, связанные с ними, остались в житейской психологии и до настоящего времени.

Эксперименты И. П. Павлова позволили выявить физиологические основы темперамента, связанные с работой нервной системы. Впоследствии труды других физиологов и психофизиологов позволили уточнить те динамические характеристики нервной системы, которые определяют особенности появления психологических черт. В то же время исследования В.Н. Мясищева, Б.М. Теплова, В.Л. Небылицына, Г. Айзенка, Г. Олпорта, Р. Кеттела и других психологов достоверно показали невозможность отождествить физиологические основы темперамента с психологической индивидуальностью, со степенью активности, эмоциональности или быстроты реакции людей. Материалы этих многочисленных работ дали возможность выявить так называемые психодинамические качества, позволяющие соединить некоторые психофизиологические характеристики с психологическими чертами.

Одной из важнейших характеристик индивидуальности еще со времен античности считаются способности. Изначально они связывались с интеллектом и ораторским искусством, а также с быстротой усвоения материала. В ХУ11-ХУ111 веках исследование способностей привело ученых к мысли о том, что возможен и другой подход к их определению. С точки зрения французских просветителей (Дидро и Гельвеция) именно среда, то обучение и воспитание, которое получает ребенок, является важнейшей образующей его судьбы, определяет его умственное и личностное развитие, его социальный статус и успехи. Однако воздействие среды является не прямым, но опосредованным когнитивными процессами, то есть воздействие внешнего мира проявляется главным образом в том, что люди получают разную информацию, разное образование, у них формируются различные способности и, как следствие, отличные друг от друга стили жизни. При этом под способностями они понимали возможность хорошо или отлично выполнить определенную деятельность. Таким образом, способности исследовались только в ходе выполнения определенного задания и имели качественную характеристику – уровень выполнения. При этом совершенно не учитывалась быстрота и легкость обучения, скорость переработки информации и другие параметры, которые являются важным свойством способностей в современной психологии. Естественно, что при таком понимании Гельвеций приходил к выводу о том, что способности не являются врожденными, но приобретаются в процессе обучения.

Такой подход подкреплял его концепцию о всеобщем равенстве людей, индивидуальные различия которых являются лишь результатом разного социального положения и воспитания. Но он же приводил, как ни странно, к фатализму, так как человек воспринимался как игрушка судьбы, которая по своей прихоти, по воле случая может поместить его в ту или иную среду, определив его социальный статус и жизненный сценарий. Так отсутствие каких-либо врожденных особенностей в концепции Гельвеция приводило в значительной степени и к отрицанию ответственности человека за свои способности, знания, наконец, за свою судьбу.

Уже работы Дидро показали односторонность такого понимания чисто социальной природы способностей, роль врожденных задатков в их становлении продемонстрировали и работы психологов и психофизиологов Х1Х-ХХ веков. В то же время и в современной психологии при определении способностей учитывается два параметра – уровень выполнения деятельности, тесно связанный с социальной ситуацией, обучением, и темп обучения, скорость переработки информации, которая является психодинамическим качеством, обусловленным врожденными задатками. Так как даже в деятельности детей, а тем более у взрослого человека проявляется и скорость усвоения, и уровень знаний, качество обучения, способности, как правило, диагностируются в процессе овладения деятельностью, в том, насколько быстро и основательно осваивает человек способы ее организации и осуществления.

Психодинамические, природно обусловленные способности получили название текучих. Этот термин, использованный первоначально Д. Гилфордом и Р. Кеттелом, получил на сегодняшний день широкое распространение в психологии. Текучие способности связаны, прежде всего, с общим уровнем интеллекта, с умением отыскивать связи, выявлять отношения и зависимости. На их развитие оказывает влияние генетический фактор, так как темп их становления выше в ранние годы, а возрастное снижение может начаться сравнительно рано (в третьем десятилетии жизни). Более высокий, чем у сверстников, темп развития текучих способностей, может обеспечить и большую продуктивность детей, диагностируемую как одаренность. Тем не менее, такая гетерохронность психического развития не является одаренностью в полном смысле этого слова, так как количественное опережение возрастных норм по отдельным психическим процессам не сопровождается качественными изменениями в структуре интеллекта. Выравнивание с возрастом темпа интеллектуального развития приводит к снижению и постепенному исчезновению признаков одаренности, чем часто и объясняется феномен «детей-вундеркиндов», не оправдавших в зрелом возрасте надежд, которые она подавали в детстве.

На основании текучих способностей формируются кристаллизованные, развитие которых обусловлено культурой, к которой принадлежит человек, его активностью и интересами, а также уровнем его образования. Генетические факторы не оказывают на кристаллизованные способности непосредственного воздействия, а возрастное снижение может не проявляться до глубокой старости.

Выделение различных видов способностей связано и с той деятельностью, которую они организуют. Исходя из этого, различают общие способности, отвечающие требованиям не одной, а многих видов деятельности и отождествляемые многими учеными с интеллектом, и специальные способности, отвечающие более узкому кругу требований конкретной деятельности. Среди специальных способностей лучше всего изучены музыкальные и математические, проявляющие очень рано, часто еще в дошкольном возрасте. Таланты в художественной литературе, живописи, естественных науках, физике и т.д. проявляются позже, иногда уже в подростковом возрасте. Уровень и степень развития как общих, так и специальных способностей, отражаются в понятиях талантливость и гениальность.

Наряду с понятием способность выделяется также одаренность, определяемая как качественно-своеобразное сочетание способностей, позволяющее достигать выдающихся результатов в разнообразных сферах человеческой деятельности. Таким образом, в основе одинаковых достижений при выполнении какой-либо деятельности могут лежать различные способности, в то же время одна и та же способность может быть условием успешности различных видов деятельности. Это обеспечивает возможности компенсации невысокого уровня развития одной из способностей за счет других, входящих в одаренность, и индивидуализации стиля выполняемого действия. Например, в хорошей картине важны и рисунок, и колорит, и психологическая точность изображения, тонкость выписанных деталей и т.д. В зависимости от совокупности способностей, обеспечивающих высокий уровень рисования, и их иерархии, недостатки цветовой гаммы могут быть компенсированы смелостью и точностью рисунка или выразительностью лиц изображенных на картине людей, или глубиной и новизной замысла и т.д. Так как иерархия отдельных способностей совершенно уникальна и никогда не совпадает у разных людей, то и результаты их деятельности (картины, стихи, пошитая одежда или построенные дома) никогда не бывают схожими.

Важной проблемой является соотнесение одаренности с общим уровнем интеллекта и творчества. Часто одаренность прямо отождествляют с творческими способностями, с быстротой и легкостью нахождения неочевидных решений в разнообразных задачах и умением получить принципиально новый результат. Новизна продукта и путей решения не всегда совпадают между собой, что подчеркивает сложность соотнесения чисто интеллектуальных способностей с творчеством, и доказывает необходимость выделения и в одаренности понятия общая (интеллектуальная) и специальная, которая может и не соотноситься прямо с высокими показателями в тестах интеллекта. Например, превышение уровня в 135 баллов по шкале Бине-Симон или Станфорд-Бине, оцениваемое как высокий уровень интеллектуальных способностей (и общей одаренности), не обязательно сопровождается высокой продуктивностью именно в творческой сфере. Поэтому в последнее время уделяется значительное внимание изучению «неинтеллектуальных» факторов специальной одаренности, необходимых для творческой деятельности в определенных сферах.

Психодинамический аспект способностей и одаренности часто проявляется в характеристиках, не связанных напрямую с конкретной деятельностью, например, в хорошей механической памяти, любознательности, чувстве юмора, высокой пластичности, хорошем распределении и высокой концентрации внимания, иногда сочетающихся с активностью и даже импульсивностью.

Это сочетание показывает, что одаренность может уже рассматриваться как следующий уровень индивидуальности, связанный с сочетанием различных качеств между собой. Такое сочетание характерно и для людей, имеющих ярко выраженную латеральность в организации мозга, то есть выраженных левшей правшей. Если для первых характерен более высокий уровень эмотивности, образность и склонность к творчеству в художественной деятельности, то у правшей больше выражено логическое, рациональное начало, ослабляющее эмоциональность и направляющее активность в большей степени на поиск правильного решения, а не разнообразных путей его достижения.

Система индивидуальных черт складывается в тип личности, то есть в структуру, имеющую четкую иерархию черт, которая определяет предрасположенность к конкретному, «типичному» характеру взаимодействия со средой. Наиболее общим параметром для типологии является разделение по половому признаку, которое наблюдается уже у животных. Современные исследования показали, что для мускулинного типа характерен больший разброс выраженности признаков, чем для фемининного, а также более выраженная склонность к риску, предприимчивость и вариативность поведения.

Одной из наиболее распространенных типологий является концепция К. Юнга, которая базируется на двух основаниях - доминирование экстра-интровертности и развитие четырех основных психических процессов - мышление, чувствование, интуиция и ощущение. При этом понятие экстравертности и интровертности у Юнга существенно отличается от содержания той психодинамической характеристики, о которой говорилось выше. Исходя из своего понимания структуры души, Юнг доказывал, что интроверты в процессе индивидуализации обращают больше внимания на внутреннюю часть своей души, строят свое поведение исходя из собственных идей, собственных норм и убеждений. Экстраверты, наоборот, больше ориентированы на персону, на внешнюю часть своей души. Они прекрасно ориентируются во внешнем мире, и в своей деятельности исходят главным образом из его норм и правил поведения. Если для интроверта опасностью является полный разрыв контактов с внешним миром, то для экстравертов не меньшей опасностью является потеря себя. В своих крайних проявлениях экстраверты являются догматиками, в то время как интроверты - фанатиками.

Однако стремление к сохранению целостности личности не дает возможности одной из ее сторон полностью подчинить другую. Поэтому эти две части души, два типа как бы делят сферы своего влияния. Как правило, экстраверты хорошо строят отношения с большим кругом людей, учитывают их мнения и интересы, в то же время в узком кругу близких им людей они открываются другой стороной своей личности, интровертной. Здесь они могут быть деспотичны, нетерпеливы, не учитывают мнения и позиции других людей, стараясь настоять на своем. Общение с широким кругом незнакомых и плохо знакомых людей чрезвычайно затруднительно для интроверта, который исходит только из своих позиций и не может выстроить адекватную линию поведения, понять точку зрения собеседника. Он либо настаивает на своем, либо просто уходит от контакта. В то же время в общении в близкими он, наоборот, раскрывается, верх берет его экстравертная, обычно подавляемая сторона личности, и он является мягким, заботливым и теплым семьянином. Как и Фрейд, Юнг часто иллюстрировал свои выводы ссылками на ту или иную историческую личность. Так и в описании экстра и интровертов он, в частности упоминал и известных русских писателей Толстого и Достоевского, относя Толстого к типичным экстравертам, а Достоевского - к интровертам.

Юнг считал также, что у каждого человека доминирует тот или иной процесс, который, в сочетании с интро- или экстраверсией и индивидуализирует путь развития человека. Мышление и чувствование являются альтернативными способами принятия решения. Так как мышление ориентировано на логические посылки, то люди, относящиеся к мыслительному типу, превыше всего ценят абстрактные принципы, идеалы, порядок и системность в поведении. Чувствующие люди, напротив, принимают решения спонтанно, ориентируясь на эмоции, предпочитая любые чувства, даже отрицательные, скуке и порядку.

Если мышление и чувства характеризуют активных людей, способных по той или иной причине принимать решения, то ощущение и интуиция характеризуют скорее способы получения информации, и люди этого типа более созерцательны. При этом ощущение ориентируется на прямой, непосредственный опыт и ощущающие типы, как правило, лучше реагируют на непосредственную ситуацию, в то время как интуитивные - на прошлую или будущую. Для них то, что возможно, важнее того, что происходит в настоящем. Хотя все эти функции и присутствуют в каждом человеке, доминирующей является одна из них, которая частично дополняется второй функцией. Причем, чем более осознанной и доминирующей является одна этих функций, тем более бессознательны остальные. Поэтому данные их опыта могут восприниматься человеком не только как чуждые ему, но и как прямо враждебные.

Хотя отголоски типологии Юнга и прослеживаются в современных концепциях индивидуальности и личности, более совершенной и распространенной на сегодняшний день является структура индивидуальности, предложенная Г. Олпортом. Важнейшей заслугой Олпорта является то, что он одним из первых заговорил о специфичности каждого человека, о неразрывной связи индивидуальной типологии и уникальности личности. Он утверждал, что каждый человек неповторим и индивидуален, так как является носителем своеобразного сочетания качеств, которые Олпорт называл trite - черта. Эти черты личности он разделял на основные и инструментальные. Основные черты стимулируют поведение и являются врожденными, генотипическими, а инструментальные - оформляют поведения и формируются в процессе жизни человека, то есть являются фенотипическим образованиями. Набор этих черт и составляет ядро личности, придает ей уникальность и неповторимость.

Хотя основные черты и являются врожденными, но они могут видоизменяться, развиваться в процессе жизни, в процессе общения человека с другими людьми. Общество стимулирует развитие одних черт и качеств личности и тормозит развитие других. Таким образом, постепенно и формируется тот уникальный набор черт, который лежит в основе "я" человека. Важным для Олпорта является и положение об автономности этих черт, которая также развивается со временем. У ребенка еще нет этой автономности, так как его черты еще не устойчивы и полностью не сформированы. Только у взрослого человека, осознающего себя, свои качества и свою индивидуальность черты становятся по-настоящему автономными и не зависят ни от биологических потребностей, ни от давления общества. Эта автономность потребностей человека, являясь важнейшей характеристикой сформированности его личности, и дает ему возможность, оставаясь открытым для общества сохранять свою индивидуальность.

Олпорт не только разработал свою теоретическую концепцию личности, но и свои методы системного исследования психики человека. Он исходил из того, что определенные черты существуют в личности каждого человека, разница только в уровне их развития, степени автономности и места в структуре. Ориентируясь на это положение, он создал свои многофакторные опросники, при помощи которых и исследуются особенности развития черт личности конкретного человека. Наибольшую известность приобрел опросник Миннесотского университета (MMPI), который используется в настоящее время (с рядом модификаций) не только для исследования структуры личности, но и для анализа совместимости, профпригодности и т.д. Сам Олпорт постоянно дорабатывал свои анкеты, создавал новые, считая, что данные анкеты должны дополняться данными наблюдения, чаще всего совместного.

Иерархия черт, которая определяет тип личности, может быть не очень ярко выраженной, уровень разнообразных параметров может быть близок к среднему, оптимальному. Но возможны и случаи интенсивного развития той или иной черты (или группы черт), которые и определяют специфику данного типа – акцентуацию характера. Это понятие, введенное К. Леонгардом, предполагает чрезмерную выраженность отдельных черт характера. Крайние случаи акцентуации граничат с психопатиями, хотя и не выходят за пределы нормы. Акцентуация наглядно демонстрирует сильные и слабые стороны каждого типа, их преимущества в одних сферах деятельности и общения и уязвимость к определенным раздражителям. В случае постоянного и активного воздействия именно этих раздражителей, возможен выход за пределы нормы и появление реактивных состояний и психопатий.

Хотя развитие акцентуации и степень ее выраженности, и определяется психодинамикой, однако огромное влияние на этот процесс оказывает и социальная ситуация, стиль общения в семье, профессия, культура. Как правило, акцентуация складывается к подростковому периоду, однако в настоящее время все чаще наблюдаются случаи раннего появления акцентуации, которая иногда может быть диагностирована уже к старшему дошкольному возрасту

Сочетание индивидуальных качеств, которое является совершенно уникальным у каждого человека, во многом определяет его поведение, общение с другими людьми и отношение к самому себе. Оно представляет собой второй уровень в структуре индивидуальности, ту «интегральную индивидуальность» (термин В. Мерлина), которая лежит в основе индивидуального стиля жизни, опосредуя связь между психодинамическими индивидуальными чертами и структурой личности. Задачи психотерапии во многом связаны именно с помощью человеку в создании индивидуального, основанного на его интегральной диспозии психодинамических черт, стиля деятельности и общения, который использует положительные стороны его индивидуальности по возможности компенсируя отрицательные.

Одним из первых в начал изучение динамики формирования индивидуального стиля жизни в процессе генезиса личности детей Адлер, который исходил из мысли, что ребенок рождается не с готовыми структурами личности, но лишь с их прообразами. Наиболее важной структурой он считал стиль жизни.

Развивая идею о стиле жизни, Адлер доказывал, что это та детерминанта, которая определяет и систематизирует опыт человека. Стиль жизни тесно связан с чувством общности, одним из трех врожденных бессознательных чувств, составляющих структуру "Я". Чувство общности или общественный интерес является своеобразным стержнем, который держит всю конструкцию стиля жизни, определяет ее содержание и направление. Чувство общности хотя и является врожденным, но может остаться неразвитым. Эта неразвитость чувства общности является основой асоциального стиля жизни, причиной неврозов и конфликтов человека. Развитие чувства общности связано с близкими взрослыми, окружающими ребенка с детства, прежде всего с матерью. У отверженных детей, растущих с холодными, отгороженными от них матерями, чувство общности не развивается. Не развивается оно и у избалованных детей, так как чувство общности с матерью не переносится на других людей, остающихся для ребенка чужими. Уровень развития чувства общности определяет и систему представлений о себе и о мире, которая создается каждым человеком. Неадекватность этой системы создает препятствия для личностного роста, провоцирует развитие неврозов.

Формируя свой жизненный стиль, человек фактически сам является творцом своей личности, которую он создает из сырого материала наследственности и опыта. Творческое "Я", о котором пишет Адлер, является своеобразным ферментом, который воздействует на факты окружающей действительности и трансформирует эти факты в личность человека, "личность субъективную, динамичную, единую, индивидуальную и обладающую уникальным стилем". Творческое "Я" с точки зрения Адлера сообщает жизни человека смысл, оно творит как саму цель жизни, так и средства для ее достижения. Таким образом для Адлера процессы формирования жизненной цели, стиля жизни являются по сути актами творчества, которые придают человеческой личности уникальность, сознательность и возможность управления своей судьбой. В противовес Фрейду он подчеркивал, что люди - это не пешки в руках внешних сил, но сознательные целостности, самостоятельно и творчески создающие свою жизнь.

Если чувство общности определяет направление жизни, его стиль, то два других врожденных и бессознательных чувства - неполноценности и стремления к превосходству, являются источниками энергии личности, необходимой для ее развития. Оба эти чувства являются позитивными, это стимулы для личностного роста, для самосовершенствования. Если чувство неполноценности воздействует на человека, вызывая в нем желание преодолеть свой недостаток, то стремление к превосходству вызывает желание быть лучше всех, не только преодолеть недостаток, но и стать самым умелым и знающим. Эти чувства, с точки зрения Адлера, стимулируют не только индивидуальное развитие, но и развитие общества в целом благодаря самосовершенствованию и открытиям, сделанным отдельными людьми.

Изучая генезис структуры личности, Роджерс приходит к выводу о том, что внутренняя сущность человека, его самость выражается в самооценке. которая является отражением истинной сути данной личности, его "Я". У маленьких детей эта самооценка бессознательна, это скорее самоощущение, а не самооценка. Тем не менее уже в раннем возрасте она руководит поведением человека, помогая понять и отобрать из окружающего то, что присуще именно данному индивиду - интересы, профессию, общение с определенными людьми и т.д. В более старшем возрасте дети начинают осознавать себя, свои стремления и способности и строить свою жизнь уже в соответствии с осознаваемой оценкой себя. В том случае, если поведение выстраивается именно исходя из самооценки, это поведение выражает истинную суть личности, его способности и умения, а потому приносит наибольший успех человеку. Результаты его деятельности приносят ему удовлетворение, повышают его статус в глазах других и такому человеку не надо вытеснять свой опыт в бессознательное, так как его мнение о самом себе, мнение о нем других и его реальная самость соответствуют друг другу, приводя к полной конгруэнтности.

Однако уже в раннем детстве ребенок может отчуждаться от своей истинной самооценки, от своей самости. Чаще всего это происходит род давлением взрослых, у которых имеется свое собственное представление о ребенке, его способностях и предназначении. Свою оценку они навязывают ребенку, стремясь, чтобы он ее принял и сделал своей самооценкой. Некоторые дети начинают протестовать против навязываемых им действий, интересов и представлений, приходя к конфликту с окружающими, негативизму и агрессии. Стремление во что бы то ни стало отстоять себя, преодолеть давление взрослых также может нарушить истинную самооценку, так как в своем негативизме ребенок начинает протестовать против всего, что идет от взрослого, даже в том случае, если это соответствует его истинным интересам.

Однако чаще всего, отмечает Роджерс, дети и не пытаются противостоять родителям, соглашаясь с их мнением о себе. Это происходит потому, что ребенок нуждается в ласке и принятии со стороны взрослого, Такое стремление заслужить любовь и привязанность окружающих он называл "условием ценности", которое в крайнем своем проявлении звучит как желание быть любимым и уважаемым каждым, с кем человек входит в соприкосновение. "Условие ценности" становится серьезным препятствием на пути личностного роста, так как мешает осознанию истинного "Я" человека, его истинного призвания, заменяя его тем образом, который приятен другим. Однако проблема не только в том, что, стараясь заслужить любовь других, человек отказывается от себя, от своей самоактуализации, но и в том, что при осуществлении деятельности, навязанной другими и не соответствующей истинным, хотя и не осознаваемым в данный момент желаниям и способностям, человек не может быть полностью успешен, как бы он ни старался и как бы он ни убеждал себя, что эта деятельность и есть его настоящее призвание. Необходимость постоянно игнорировать сигналы о собственной несостоятельности или недостаточной успешности, которые приходят к субъекту из внешнего мира, связана с боязнью изменить свою самооценку, к которой человек привык и которую он уже считает действительно своей. Это приводит к тому, что он вытесняет и свои стремления, и свои страхи, и мнения окружающих в бессознательное, отчуждая свой опыт от сознания. При этом строится очень ограниченная и ригидная схема окружающего мира и себя, которая очень мало соответствует реальности. Эта неадекватность хотя и не осознается, но вызывает в человеке напряжение, приводящее к неврозу.

Исследования, проводимые Роджерсом, доказывали, что развитие личности ребенка, его успешная социализация, удовлетворение своей деятельностью и собой имеют прямую корреляцию с уровнем его самосознания. И эта связь более значима для нормального развития личности, чем отношение родителей к ребенку, их привязанность или отчуждение от него, социальный статус семьи и ее окружение. При этом Роджерс настаивал на том, что самооценка должна быть не только адекватной, но и гибкой, то есть она должна меняться в зависимости от окружения.

###

### 2.3. Факторы, определяющие развитие психики

В связи с изучением закономерностей, определяющих динамику развития психики, особую актуальность приобрел вопрос о роли наследственности и среды в этом процессе, соотношении биологического роста и созревания и становления познания и качеств личности. Если рост связан преимущественно с количественными изменениями, с увеличением, например, массы тела или клеток головного мозга, то развитие подразумевает и качественные преобразования, изменения в мироощущении, понимании себя и окружающих. Необходимо отметить и тот факт, что в психологии разделение роста и развития особенно сложно, так как становление психической сферы тесно связано с ростом материального субстрата психики.

Важным для психологии является и вопрос о границах и особенностях динамики процесса психического развития, о том, является ли он преформированным или непреформированным. Преформированное развитие имеет верхний предел, заложенный изначально в развивающуюся систему. Например, любой цветок, как бы он не изменялся, становясь пышнее или увядая, остается розой, или фиалкой, не превращаясь в ландыш или яблоню. Его развитие преформировано и ограничено структурой того семени, из которого вырастает конкретный цветок. Но ограничено ли развитие психики? В определенной степени психологи склонны были положительно ответить на этот вопрос, так как существуют, например, ограничения, связанные с продолжительностью жизни человека, его врожденными способностями, границами его ощущений и т.д. В то же время многие данные показывают, что развитие познание, совершенствования воли, личности человека не имеют предела. Таким образом и в этом вопросе ученые в первой половине ХХ века не были едины, причем ответ во многом зависел от точки зрения на то, что же является движущими силами психического развития и какие механизмы его обеспечивают.

Если первоначально (в работах Прейера и Холла) речь шла о преимущественном доминировании биологического фактора, а само развитие понималось как созревание врожденных качеств, то уже в работах Клапареда появляется другой подход к пониманию процесса генезиса психики. Говоря о саморазвитии психики, он подчеркивал, что это саморазвертывание данных от рождения качеств, которое зависит от окружающей среды, направляющей течение этого процесса. Клапаред также впервые заговорил о специфических механизмах, процесса развития - игре и подражании. Частично об игре как механизме изживания врожденных стадий, писал уже Холл, но подражание окружающим, идентификация с ними, которая, как показали работы современных ученых, является одним из ведущих механизмов психического развития, впервые была введена в психологию в работах Клапареда.

Его мысль о саморазвитии, о том, что генезис психики не нуждается во внешних факторах, обеспечивающих это развитие, но заложен в самой природе психического, стала ведущей и для Штерна. Штерн исходил из того, что саморазвертывание имеющихся у человека задатков направляется и определяется той средой, в которой живет ребенок. Эта теория получила название теории конвергенции, так как в ней учитывалась роль двух факторов - наследственности и среды. Их влияние анализируется Штерном на примере некоторых основных видов деятельности детей, главным образом игры. Он впервые выделил содержание и форму игровой деятельности, доказывая, что форма является неизменной и связана с врожденными качествами, для упражнения которых и создана игра. В то же время содержание задается средой, помогая ребенку понять, в какой конкретно деятельности он может реализовать заложенные в нем качества. Таким образом игра служит не только для упражнения врожденных инстинктов, но и для социализации детей.

Психическое развитие, по мнению Штерна, имеет тенденцию не только к саморазвитию, но и к самосохранению, то есть к сохранению индивидуальных, врожденных особенностей каждого ребенка, прежде всего сохранения индивидуального темпа развития. Оно связано также с дифференциацией и преобразованием психических структур, направленных на более полное и точное понимание окружающей действительности.

**2.4. Соотношение эволюционного и революционного путей развития психики**

Еще одним важным аспектом в изучении развития психики было соотнесение качественных и количественных параметров этого процесса, анализ возможностей революционного и эволюционного путей становления психического. Частично с этим связывался и вопрос о темпе развития и возможностях его изменения.

Первоначально, исходя из теории Дарвина, психологи, как говорилось выше, считали, что развертывание психики происходит постепенно, эволюционно. При этом существует преемственность при переходе от стадии к стадии, а темп развития строго фиксирован, хотя частично и может ускоряться или замедляться в зависимости от условий. Работы Штерна, в частности его идея о том, что темп развития психики индивидуален и характеризует особенности данного человека, несколько поколебал этот взгляд, зафиксированный С. Холлом и Э. Клапаредом. Однако естественнонаучные постулаты, доказавшие связь психического с нервной системой, не давали возможности подвергнуть сомнению поступательный характер развития психики, связанный с постепенным созреванием нервной системы и ее совершенствованием. Так, например, Блонский, связывавший развитие психики с ростом и созреванием, доказывал невозможность ускорения его темпа, так как темп умственного развития, по его мнению, пропорционален темпу соматического развития, который не может быть ускорен.

Однако работы генетиков, рефлексологов, психиатров, психоаналитиков, показали, что нервная система человека является продуктом его социального развития. Это доказывали и эксперименты бихевиористов, продемонстрировавшие гибкость и пластичность психики при формировании и переформировании поведенческих актов, также как и работы Павлова, Бехтерева и других ученых, которые устанавливали достаточно сложные условные рефлексы у маленьких детей и животных. Таким образом было доказано, что при целенаправленной и четкой организации среды возможно добиться быстрых изменений в психике ребенка и существенно ускорить темп его психического развития, например при обучении определенным знаниям и умениям. Это привело некоторых ученых, в частности российских лидеров социогенетического направления, к мысли о том, что возможны не только эволюционные, но и революционные, скачкообразные периоды в развитии психики, при которых происходит резкий переход накопленных количественных изменений в качественные. Например исследования подросткового периода привели Залкинда к мысли о его кризисном характере, обеспечивающем резкий переход на новую стадию. При этом он подчеркивал, что такой качественный скачок определяется тремя процессами - стабилизационными, которые закрепляют прежние приобретения детей, собственно кризисными, которые связаны с резкими изменениями в психике ребенка и появляющимися в этот период новыми элементами, характерными уже для взрослых людей.

Однако сам путь развития психики, все же характеризовался большинством психологов, как преимущественно эволюционный, а возможность полностью изменить его направленность и индивидуальные особенности была постепенно отвергнута. Идея же о сочетании литических и критических периодов в становлении психики позднее была воплощена в периодизации Выготского.

### 2.5. Проблема генетической периодизации

Одна из первых психологических периодизаций, была создана учеником Холла К. Гетчинсоном на основании теории рекапитуляции. Критерием деления детства на периоды в ней являлся способ добывания пищи. При этом действительные факты, которые наблюдались у детей определенного возраста, объяснялись изменением способа добывания пищи, который является (по мнению Гетчинсона) ведущим не только для биологического, но и для психического развития. Он выделил 5 основных фаз в психическом развитии детей, границы которых не были жесткими, так что конец одной стадии не совпадал с началом следующей.

1. от рождения до 5 лет - стадия рытья и копания. На этой стадии дети любят играть в песке, делать куличики и манипулировать с ведерком и совочком.

2. от 5 до 11 лет - стадия охоты и захвата. На этой стадии дети начинают бояться чужих, у них появляется агрессивность, жестокость, желание отгородиться от взрослых, особенно посторонних и стремление делать многие вещи тайком.

3. от 8 до 12 лет -пастушеская стадия. В это период дети стремятся иметь свой собственный уголок, причем они строят свои укрытия обычно во дворах или в поле, в лесу, но не в доме. Они также любят домашних животных и стараются их завести, чтобы было о ком заботиться и кому покровительствовать. У детей, особенно у девочек в это время появляется стремление к ласке и нежности.

4. от 11 до 15 лет - земледельческая стадия, которая связана с интересом к погоде, к явлениям природы, а также любовью к садоводству, а у девочек и цветоводству. В это время у детей появляется наблюдательность и осмотрительность.

5. от 14 до 20 лет - стадия промышленности и торговли или стадия современного человека. В это время дети начинают осознавать роль денег, а также значение арифметики и других точных наук. Кроме того у ребят возникает стремление меняться различными предметами.

Гетчинсон считал, что с 8 лет, то есть с пастушеской стадии наступает эра цивилизованного человека и именно с этого возраста детей можно систематически обучать, что невозможно на предыдущих этапах. При этом он исходил из идеи Холла о том, что обучение должно надстраиваться над определенным этапом психического развития, так как созревание организма подготавливает основу для обучения. И Холл, и Гетчинсон были убеждены, что прохождение каждой стадии обязательно для нормального развития, а фиксация на какой-то из них ведет к появлению отклонений и аномалий в психике.

Необходимость определения психологического содержания, характерного для каждого возрастного периода, была очевидна и для большинства ученых, и для практиков, занимавшихся обучением и воспитанием детей. В то же время критерий, введенный Гетчинсоном, был в достаточной степени умозрительным и внешним по отношению в психическому развитию. Поэтому в первой трети ХХ века появляются срезу несколько периодизаций, в основу которых был положен объективный, а, следовательно, в большей степени биологический, а не психологический критерий.

Так Штратце считал, что критерием должно стать развитие полового влечения. Поэтому им были выделены периоды минимального влияния сексуального влечения, его умеренного роста и, с 16 – максимального роста и влияния на психическую жизнь человека.

Сходная периодизация была разработана А. Гезеллом, который в качестве критерия предложил темп психического развития. Им было выделено три периода - от рождения до года, от года до трех и от трех до восемнадцати лет, причем первый период характеризуется максимально высоким темпом психического развития, второй - средним, а третий - низким темпом развития психики.

Объективный и легко диагностируемый критерий был и в периодизации, разработанной П. Блонским. Он считал, что человеческая жизнь состоит из трех этапов - детства, размножения, угасания. При этом детство есть эпоха прогрессирующего роста, предшествующего эпохе размножения. Эту первую эпоху - детство - он разделил на 3 периода, а критерием деления возраста на периоды явилась дентиция, то есть смена зубов. Так появились периоды беззубого, молочнозубого детства и детства постоянных зубов. В качестве дополнительного параметра, характеризующего психическое становление, он упоминал темперамент, связывая развитие личности с конституцией и темпераментом ребенка. Он доказывал, что на каждом возрастном этапе существует типичный для всех детей темперамент, а потому определенные личностные качества - упрямство и негативизм 2-3 летних детей, неуверенность в себе, закрытость подростков - связывал с особенностями темперамента этого периода.

Еще одной тенденцией в теориях периодизаций было использование также внешнего и объективного, но уже социального критерия, вытекающего из условий жизни и деятельности людей. К этой группе теорий можно отнести периодизацию Р.Заззо, в которой периоды выделяются исходя из ступеней образования, Ш. Бюлер и Л. Сэва. Две последних имеют более сложное основание, чем теория Заззо и частично могут быть отнесены и к мотивационно- личностной группе периодизаций (Бюлер) или к периодизациям, критерием в которых является смена деятельности (Сэв).

Тем не менее ведущим для обоих остается чисто внешняя, социальная сторона ролевой позиции человека. Так Ш. Бюлер выделяет следующие 5 этапов, или, как она пишет, пять фаз жизненного пути личности:

до 16-18 лет – нет семьи и профессии

18-30 лет – предварительное определение профессии, спутника жизни

30-50 лет – зрелось, самореализация в выбранной профессии и семье.

50-65 лет – стареющий человек, у которого к концу периода исчезают жизненные цели и самоопределение

65-70 – до смерти – старый человек, без социальных связей и целей существования.

Не вдаваясь в анализ самого содержания жизненных фаз, ошибочность которых будет показана в дальнейшем на материале современных исследований процесса зрелости и старения, хотелось бы подчеркнуть, что психологическая суть возраста в этом случае определяется социальным статусом человека, а не наоборот, как предполагает психологический, а не социологический подход к периодизации.

Сложная периодизация Сэва строится исходя из изменений деятельности субъекта, или, говоря его словами, исходя из актов, то есть таких поступков, которые отражаются в биографии в виде конкретной деятельности, требующей определенных способностей. Таким образом и выделяются циклы деятельностей, характерные для ребенка, студента, рабочего и пенсионера.

Однако наиболее значимыми для понимания природы и механизмов психического развития стали периодизации, построенные на основании чисто внутренних, психологических параметров, прежде всего изменений в интеллектуальной и мотивационной сферах.

Д. Селли, доказывая, что в психическое развитие основывается на законах ассоциаций, считал, что ребенок рождается только с предпосылками основных психических процессов, которые формируются уже при жизни детей. Такими предпосылками являются три элемента, составляющие основу главных образующих психики - ума, чувства и воли. Исследования Селли показали, что первыми ассоциациями являются ассоциации по сходству, затем постепенно у детей формируются образы предметов, основанные на ассоциациях по смежности, а в конце второго года жизни появляются ассоциации по контрасту. Данные, полученные Селли, позволили также выделить основные этапы в познавательном, эмоциональном и волевом развитии детей, которые необходимо учитывать при их обучении.

В своей теории немецкий ученый Мейман стремился соединить ассоцианистический подход Селли с теорией рекапитуляции, предложенной Холлом. Исходя из этого, он предложил свою периодизацию психического развития, критерием в которой являются уже не абстрактные способы добывания пищи, но этапы интеллектуального развития.

1. от рождения до 7 лет - стадия фантастического синтеза. На этой стадии дети обобщают отдельные ощущения без всякой системы и логики, поэтому получаемые ими понятия так часто далеки от реальности. Так как интеллектуальная интеграция в этом возрасте еще плохо развита, ее данные дополняются олицетворением и вчуствованием, то есть данными интеграции чувственного тона ощущений.

2. от 7 до 12 лет - стадия анализа. На этой стадии можно начинать систематическое обучение детей, так как ведущим здесь является не интеграция, но дифференциация, разложение общих понятий, знаний, которые ребенок пытается осознать, расчленив понятие на части и формируя адекватное представление об этих частях.

3. от 12 до 16 лет - стадия рассудочного синтеза. На этом этапе у ребят формируется операциональное мышление, и они могут интегрировать те отдельные понятия, которые были ими усвоены на предыдущем этапе, получив научные представления об окружающем.

В своей концепции Мейман одним из первых доказывал, что интеллект является ведущим для развития психики, а потому и периодизация должна строиться на основе этапов становления интеллекта. Это направление в теориях периодизаций было развито Клапаредом и его учеником Пиаже. Отождествляя психическое развитие с формированием мышления, они доказывали, что критерием деления детства на периоды служат переходы от одного вида мышления к другому.

Клапаред выделил четыре этапа в психическом развитии:

1. от рождения до 2 лет - на этом этапе у детей преобладает интерес к внешней стороне вещей, а потому интеллектуальное развитие связано главным образом с развитием восприятия.

2. от 2 до 3 лет - на этом этапе у детей развивается речь и потому их познавательные интересы сконцентрированы на этой области, на словах и их значениях.

3. от 3 до 7 лет - на этом этапе начинается собственно интеллектуальное развитие, то есть развитие мышления, причем у детей преобладают общие умственные интересы

4. от 7 до 12 лет - на этом этапе начинают проявляться индивидуальные особенности и склонности детей так как их интеллектуальное развитие связано с формированием специальных объективных интересов.

Периодизация Клапареда была направлена на объяснение широкого круга проблем – от механизмов психического развития, до технологий обучения на определенных этапах онтогенеза. Таким образом было показано, что эта концепция имеет не только теоретическое, но и прикладное значение, позволяющее использовать ее данные в процессе воспитания, социализации детей.

Огромное значение для понимания динамики процесса становления интеллекта имели работы ученика Клапареда Пиаже, раскрывшего не только периоды, но и механизмы восхождения от одной стадии к другой.

Как известно, он выделил три периода:

0 – 2 года - стадия сенсомоторного интеллекта,

2- 11 лет - стадия конкретных операций (2-7 – дооперациональный этап),

с12 лет - стадия формальных операций.

При этом в каждой стадии Пиаже выделяет два этапа - появление необратимой операции данного уровня, а затем развитие ее обратимости, а сама периодизация отражает процесс сложного становления адекватной интеллектуальной схемы, который заключается в переходе операций во внутренний план и приобретении ими обратимого характера. Таким образом доказывается и значимость именно интеллектуального созревания для активной адаптации человека в сложном и меняющемся мире.

Исходя из идей Пиаже. Кольбергом были выделены и этапы нравственного развития, опирающегося на интеллектуальную зрелость детей. Он ставил перед детьми задачу оценить нравственную сторону проблемы выбора (причем выбора заведомо неоднозначного), анализируя систему их рассуждений. Это дало ему возможность выделить три уровня развития нравственных суждений, каждый из которых состоит из двух стадий:

1).доусловный уровень, при котором дети оценивают действие исходя из его последствий;

2) уровень традиционной нравственности, на котором общественно признанные ценности превалируют над личными интересами ребенка;

3) посттрадиционный уровень, на котором люди обосновывают нравственные суждения на принципах, которые сами создали и приняли. Отражая усвоенное детьми формальное, операциональное мышление, этот последний уровень характеризуется большим сдвигам к абстрактным нравственным принципам.

Кольберг, как и Пиаже предполагал, что смена стадий нравственного развития связана с общими когнитивными возрастными изменениями, прежде всего с децентрацией и формированием логических операций. При этом он исходил из того, что на нравственное развитие влияет как общий уровень образования, так и общение ребенка со взрослыми и сверстниками, желание получить награду за хорошее поведение. Именно этот последний фактор вызывает наибольшее количество критических замечаний, хотя большинство исследователей в целом принимают последовательность этапов формирования нравственности, разработанную ученым.

Другое направление в теориях периодизации исходило из приоритета мотивационной стороны становления психики, а потому стадии выделялись на основе изменения мотивации и способов ее удовлетворения. Одним из первых этот подход был реализован в периодизации Бюлера, в которой при приоритете эмоций, все же учитывались и изменения в интеллектуальной сфере. Доказывая необходимость обучения для полноценного психического развития, Бюлер анализировал и роль культуры, ее влияние на формирование психики ребенка, на его эмоциональную сферу. Он выделил три основных стадии психического развития:

•        инстинкт,

•        дрессура (образование условных рефлексов),

•        интеллект (появление «ага-переживания», осознания проблемной ситуации).

Эмоциональное развитие при переходе от стадии к стадии выражается в том, что удовольствие от деятельности смещается из конца в начало. Так при инстинкте сначала происходит действие, а затем наступает удовольствие от него (например лягушка вначале прыгает за мухой, глотает ее, а затем получает удовольствие от еды). При дрессуре деятельность и удовольствие идут параллельно, так собачка, прыгая через обруч, в награду получает кусочек сахару. И, наконец, при интеллекте человек может представить, какое удовольствие он получит, к примеру от вкусной конфетки или от общения с другом еще до начала этой деятельности. Именно интеллектуальная стадия является стадией культуры и дает возможность наиболее гибкого и адекватного приспособления к среде, считал Бюлер.

Наиболее полно мотивационный критерий периодизации был воплощен в работах Фрейда, хотя интеллектуальная сторона при этом практически не учитывалась. Фрейд создает свою периодизацию, исходя из закономерностей развития либидозной энергия, которая непосредственно связана с влечением к жизни, продолжению рода и является основой развития личности. Он считал, что в процессе жизни человек проходит несколько этапов, отличающихся друг от друга способом фиксации либидо, удовлетворения этого стремления. При этом Фрейд уделяет большое внимание тому, каким именно способом происходит фиксация и нуждается ли человек при этом в посторонних объектах. Исходя из этого, он выделяет три больших этапа, распадающиеся на несколько стадий.

Первый этап - либидо-объект, характерен тем, что ребенок нуждается в постороннем объекте для реализации либидо. Этот этап длится до 1 года и носит название оральной стадии, так как удовлетворение происходит при раздражении полости рта. Фиксация на этой стадии происходит в том случае, когда ребенок в этот период не смог реализовать свои либидозные желания, например ему не давали соски. Для этого типа личности характерна, с точки зрения Фрейда, определенная инфантильность, зависимость от взрослых, родителей даже в зрелом возрасте. Причем такая зависимость может выражаться как в конформном, так и в негативном поведении.

Второй этап, который длится до начала полового созревания, называется либидо-субъект и характеризуется тем, что для удовлетворения своих инстинктов ребенку не требуется никакой внешний объект. Иногда Фрейд называл также этот этап и нарциссизмом, считая, что для всех людей, у которых произошла фиксация на этом этапе, характерна ориентация на себя, стремление использовать окружающих для удовлетворения собственных нужд и желаний, эмоциональная отгороженность от них. Этап нарциссизма состоит из нескольких стадий. Первая, которая длится примерно до 3-х лет - анальная, при которой ребенок не только учится определенным навыкам туалета, но у него начинает формироваться и чувство собственности. Фиксация на этой стадии формирует анальный характер, который характеризуется упрямством, часто жесткостью, аккуратностью и бережливостью.

С трех лет ребенок переходит на следующую, фаллическую стадию, на которой дети начинают осознавать свои сексуальные отличия, интересоваться своими гениталиями. Эту стадию Фрейд считал критической для девочек, которые впервые начинают осознавать свою неполноценность в связи с отсутствием у них пениса. Это открытие, считал он, может привести к позднейшей невротизации или агрессивности, которая вообще характерна для людей, фиксированных на этой стадии. Во многом это связано с тем, что в этот период нарастает напряженность в отношениях с родителями, прежде всего с родителем своего пола, которого ребенок боится и к которому ревнует родителя противоположного пола. Напряженность ослабевает к 6 годам, когда наступает латентная стадия в развитии сексуального влечения. В этот период, который длится до начала полового созревания, дети обращают большое внимание на учебу, спорт, игры.

В подростковом возрасте дети переходят на последний этап, который также называется либидо-объект, так как для удовлетворения сексуального инстинкта человеку опять необходим партнер. Эта стадия также называется генитальной, так как для разрядки либидозной энергии человек ищет способы половой жизни, характерные для его пола и его типа личности.

Подчеркивая значение родителей в развитии личности ребенка, Фрейд писал о том, что именно от них во многом зависит способ прохождения этих периодов психического развития, а травмы, полученные при общении со взрослым в первые годы жизни, являются причиной психических и социальных отклонений в поведении, которые могут проявиться и значительно позднее.

Несмотря на существенные отличия между рассмотренными выше периодизациями, общим между ними являются не только возрастные границы отрезков онтогенеза, что связано и с психологической симптоматикой, и с внешними, социальными условиями (например с началом систематического обучения), но и преимущественно эволюционный подход, так как в них переход от одной ступени мышления к другой (или от одного вида мотивации к другому) происходит постепенно, а сам переход не связан с появлением негативных компонентов в различных видах деятельности.

Этот взгляд частично претерпевает изменения в теории Эриксона. Развивая идеи Фрейда о доминировании мотивационного компонента как критерия определения этапов жизненного пути, Эриксон доказывал, что для человека ведущей потребностью является стремление к сохранению идентичности, целостности Эго, а ее трансформации и знаменуют переход от стадии к стадии. Так как Эго, самосознание человека развивается в процессе всей его жизни, то и потребность в сохранении идентичности остается всегда актуальной, а, следовательно, периодизация должна не оканчиваться на юношеском возрасте, но охватывать весь жизненный путь.

Он выделил 8 основных этапов в развитии идентичности, в течение которых ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой. Эти стадии являются серией критических периодов, которые должны быть преодолены в течение всей жизни. При этом конкретный этап не только формирует новое, необходимое для социальной жизни качество, но и подготавливает ребенка к следующему жизненному этапу. Каждая стадия дает возможность для формирования противоположных качеств и черт характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать.

Первая стадия - до 1 года, в это время развитие детерминируется в основном близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувство базового доверия или недоверия, то есть открытости к миру, либо настороженности, закрытости к окружающему.

Вторая стадия – с 1 года до 3 лет. В это время у детей развивается чувство автономности или чувство зависимости от окружающих, в зависимости от того, как взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. В какой-то степени описание этой стадии у Эриксона коррелирует с описанием формирования новообразования "Я-Сам" в отечественной психологии.

Третья стадия - с 3-х до 6-ти лет. В это время у детей развивается либо чувство инициативы, либо чувство вины, развитие этих чувств связано с тем, насколько благополучно протекает процесс социализации ребенка, насколько строгие правила поведения ему предлагаются и насколько жестко взрослые контролируют их соблюдение. В этот период ребенок учится соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, реализовать собственную активность в заданном обществом русле и нормах.

Четвертая стадия - с 6-ти до 14 лет, в течение которой у ребенка развивается либо трудолюбие, либо чувство неполноценности. В этот период школа, учителя и одноклассники играют доминирующую роль в процессе самоидентификации. От того, насколько успешно ребенок начинает учиться, как у него складываются отношения с учителями и как они оценивают его успехи в учебе и зависит развитие данных качеств личности.

Пятая стадия - с 14-ти до 20 лет связана с формированием у подростка чувства ролевой идентичности или неопределенности. На этой стадии главным фактором является общение со сверстниками, выбор своей профессии, способа достижения карьеры, то есть фактически выбор путей построения своей дальнейшей жизни. Поэтому в это время для человека большое значение имеет адекватное осознание себя, своих способностей и своего предназначения, в русле которых он и строит свои ролевые отношения с окружающими.

Шестая стадия - с 20-ти до 35-ти лет связана с развитием близких, интимных отношений с окружающими, особенно с людьми противоположного пола. При отсутствии такой связи у человека развивается чувство изоляции, которое отчуждает его от людей.

Седьмая стадия - с 35-ти до 60-65-ти лет является одной из важнейших по мнению Эриксона, так как она связана либо со стремлением человека к постоянному развитию, творчеству, либо со стремлением к постоянству, покою и стабильности. В этот период большое значение имеет работа, тот интерес, который она вызывает у человека, его удовлетворение своим статусным местом, а также его общение со своими детьми, воспитывая которых человек также может развиваться и сам. Желание стабильности, отвержение и боязнь нового останавливают процесс саморазвития и являются гибельными для личности, считает Эриксон.

Восьмая, последняя стадия наступает после 60-65 лет. В этот период человек пересматривают свою жизнь, подводя определенные итоги прожитым годам. В это время формируется чувство удовлетворения, осознания идентичности, целостности своей жизни, принятие ее в качестве своей. В противном случае человеком овладевает чувство отчаяния, жизнь кажется сотканной из отдельных, не связанных между собой эпизодов и прожитой зря. Естественно, что такое чувство является гибельным для личности и ведет к ее невротизации.

Это чувство отчаяния может появиться и раньше, но всегда оно связано с потерей идентичности, с "отвердением" частичным или полным, каких-то эпизодов своей жизни или свойств личности.

Основное внимание Эриксон уделял кризису подростково-юношеского периода, который сопровождается важными биологическими и психологическими изменениями, так как с изменением образа своего тела меняется и образ собственного “Я” подростка. Кризис идентичности, который происходит в этот период, является основой личностной и социальной идентичности, которая начинает осознаваться с этого времени. Доказывая, в противовес ортодоксальному психоанализу, необходимость исследования хорошо социализированных и уверенных в себе подростков, Эриксон подчеркивал, что основой нормального личностного развития как раз и является осознанное чувство цельности, идентичности.

Оригинальный подход к проблеме периодизаций был разработан в отечественной психологии. Его отличия связаны в первую очередь с введенными Л. Выготским понятиями социальной ситуации развития и критическими и литическими периодами, чередующимися в онтогенезе. Им были также сформулированы принципы, которым должна отвечать научная психологическая периодизация. Ее критерий, подчеркивал Выготский, должен быть внутренним, а не внешним по отношению к развитию, должен быть объективным и не терять своего значения на протяжении всего периода детства.

В основу предложенной им периодизации были положены два критерия - динамический и содержательный. С точки зрения динамики развития он разделил детство на критические и литические периоды, дав качественную характеристику кризисов. С точки зрения содержания он делит детство исходя из новообразований каждого периода, то есть из тех психических и социальных изменений, которые определяют сознание и деятельность детей определенного возраста. На этих основаниях он выстраивает периодизацию:

кризис новорожденности

младенчество (2мес - 1год)

кризис одного года

раннее детство (1-3 года)

кризис трех лет

дошкольный возраст (3-7 лет)

кризис семи лет

школьный возраст (8-12 лет)

кризис тринадцати лет

пубертатный возраст (14-17 лет)

кризис семнадцати лет.

Постепенное становление личности ребенка, осознание его ведущих мотивов стало критерием в периодизации, разработанной Л. Божович. Используя понятие Выготского о социальной ситуации развития, она пришла к выводу, что личностные новообразования связаны с изменениями переживаний детей при трансформации социальной ситуации. Ею выделены этапы появления мотивирующих представлений (1 год), осознания себя как субъекта действия и стремления стать таковым (3 года), появления стремления стать субъектом в системе социальных отношений (6-7 лет) и появление мотива стать личностью, возникающее как важное новообразование конца подросткового периода.

Развивая идеи Выготского, Д. Элькониным была предложена одна из наиболее полных на сегодняшний день периодизаций, в которой он выделил две стороны деятельности - познавательную и мотивационную. Эти стороны существуют в каждой ведущей деятельности, но развиваются неравномерно, чередуясь по темпу развития в каждом возрастном периоде. Так в младенческом возрасте интенсивно развивается мотивационная сторона (ребенок-взрослый), эта же сторона лидирует в дошкольном и подростковом периодах. В то же время в раннем детстве, также как у младших школьников и юношей наиболее интенсивно развивается операционная сторона (ребенок-предмет). С точки зрения Эльконина кризис как раз совпадает с периодом максимального разрыва между уровнем развития двух сторон деятельности. Его возникновение объясняется именно необходимостью поменять деятельность, чтобы дать возможности и другой стороне достигнуть необходимого уровня развития, так как в противном случае существует опасность полного разрыва между операциональной и мотивационной сторонами, что может привести к нарушениям в поведении ребенка.

Изучение критических периодов дало возможность Эльконину выделить сходные по своему значению и причинам возникновения кризисы трех лет и 11-13 лет (подростковый кризис), в течение которых отстающая мотивационная сторона начинает приобретать доминирующее значение. Эти кризисы он считал наиболее аффективными и значимыми в психическом развитии. С другой стороны похожи и кризисы года, семи лет и 15-16 лет, так как в эти кризисы отстающая операционная сторона начинает догонять мотивационную. Эти кризисы не имеют такой выраженной аффективной окраски и отделяют один период психического развития от другого, в то время как мотивационные отделяют одну эпоху от другой.

Хотя актуальность теорий периодизации в современной психологии несколько уменьшилась, большинство ученых не отрицает ее принципиальной значимости и полезности. При этом современные теории периодизации исходят из комплексной характеристики возрастного периода и рассматривают весь жизненный путь человека, а не только период его детства. Говоря о критериях разделения онтогенеза на периоды, Д. Флейвелл подчеркивал, что стадии должны выделяться на основе значимых качественных изменений, которые носят системный характер. То есть человек начинает выполнять какую-то деятельность не просто лучше, но принципиально иначе, и эти изменения распространяются на разные стороны его жизни. Принимая этот подход, необходимо подчеркнуть и то, что быстрые переходы от стадии к стадии, о которых упоминает Флейвелл, не могут происходить при качественных скачках абсолютно гладко. Бесконфликтно происходит только количественное накопление, например рост конкретных знаний человека, в то время как коренная перестройка его взглядов и взаимоотношений с миром всегда предполагает амбивалентные переживания и сложную динамику процесса развития.

###

### 2.6. Механизмы развития и защиты

Исследования процесса психического развития, факторов, оказывающих на него влияние, с неизбежностью привело ученых к мысли о поиске специфических, психологических механизмах, при помощи которых среда и наследственность влияют на психику.

Хотя идея о саморазвитии, то есть об имманентном, присущем самой психике, характере развития, и присутствовала в первых теориях, о чем было сказано выше, дальнейшие экспериментальные исследования показали, что без определенных условий и без действия конкретных механизмов, развитие сводится к биологическому росту без качественных психологических трансформаций.

В результате исследований, проводившихся в разных психологических направлениях, было выявлено несколько основных механизмов развития – интериоризация, идентификация, отчуждение, конформизм, которые направляют и наполняют содержанием процесс становления психики, в том числе и ту его сторону, которая связана с саморазвертыванием индивидуальных задатков. В работе этих механизмов развития всегда присутствует эмоциональный компонент (эмоциональное заражение, опосредование и т.д.), который регулирует деятельность и придает ей личностный смысл.

Кроме механизмов развития учеными были выделены и механизмы психологической защиты, помогающие процессу развития и оптимизирующие его течение, предотвращая (по возможности) отклонения на этом пути. Эти ведущие механизмы - конформизм, уход, агрессия, вытеснение, сублимация, проекция, регрессия, рационализация, частично связаны между собой и дополняют друг друга.

Одним из первых о существовании специального механизма развития заговорил С. Холл. Исходя из необходимости для детей проживания всех стадий психического развития человечества, он искал механизм, который помогает переходу с одной стадии на другую. Так как реально ребенок не может перенестись в те же ситуации, которые пережило человечество, то переход от одной стадии к другой осуществляется в игре, которая и является таким специфическим механизмом. Так и появляются детские игры в войну, в казаков-разбойников и т.д. Холл подчеркивал, что важно не стеснять ребенка в проявлении своих инстинктов, которые таким образом изживаются, в том числе и детские страхи.

Об игре, как механизме развития, говорил и Клапаред, подчеркивая ее универсальный характер, так как она помогает формированию различных сторон психики. Клапаред выделял игры, развивающие индивидуальные особенности детей, игры интеллектуальные (развивающие их познавательные способности) и аффективные (развивающие чувства).

Однако как показали дальнейшие исследования, игра само по себе является не механизмом, но условием, облегчающим процесс интериоризации получаемых знаний, идентификации с персонажами, а также компенсации собственных дефектов. Именно в этом плане и рассматривал игру Д. Мид, писавший о значении сюжетной игры, в которой дети впервые учатся принимать на себя различные роли и соблюдать определенные правила при их выполнении. Д. Мид различал игры сюжетные и игры с правилами. Сюжетные игры учат детей принимать и играть различные роли, изменять их по ходу игры так же, как это потом придется делать и в жизни. До начала этих игр дети знают только одну роль - ребенка в своей семье, теперь они учатся быть и мамой, и летчиком, и поваром, и учеником. Игры с правилами помогают детям развить произвольность поведения, овладеть теми нормами, которые приняты в обществе, так как в этих играх существует, как пишет Мид «обобщенный другой», то есть правило, которое дети должны выполнять. Понятие «обобщенный другой» было введено Мидом для того, чтобы объяснить почему дети выполняют правила в игре, но не могут еще их выполнить в реальной жизни. С его точки зрения в игре правило является как бы еще одним обобщенным партнером, который со стороны следит за деятельностью детей, не позволяя им отклоняться от нормы. Таким образом игровая ситуация облегчает присвоение, интериоризацию норм и правил, присущих определенной роли, принимаемой на себя ребенком.

О механизме интериоризации писали многие ученые, анализировавшие способы присвоения и использования человеком значимых в его культуре понятий. Ведущее место этот механизм развития, как было показано выше, занимал в теориях Сеченова, Выготского, Торндайка, Уотсона. В. Штерн в своей теории персонализма, использовал близкое понятие, говоря об интроцепции, то есть соединении ребенком своих внутренних целей с теми, которые задаются окружающими. Заслуга Штерна и в том, что он одним из первых подчеркнул роль эмоций (прежде всего отрицательных переживаний) стимулирующих процесс интроцепции.

Идея о том, что интериоризация связана прежде всего с прямым подкреплением действия (положительным или отрицательным), была пересмотрена в работах А. Бандуры. Изучая процесс научения как следствие прямого опыта, он пришел к выводу, что для человеческого поведения данная модель не вполне применима, и предложил свою модель, которая лучше объясняет наблюдаемое поведение. На основании многочисленных исследований он пришел к выводу, что людям далеко не всегда требуется для научения прямое подкрепление, они могут учиться и на чужом опыте. Научение через наблюдение необходимо в таких ситуациях, когда ошибки могут приводить к слишком значимым, или даже фатальным последствиям.

Так появилось важное для теории Бандуры понятие косвенного подкрепления, основанного на наблюдении за поведением других людей и последствиями этого поведения. То есть значительную роль в социальном научении играют когнитивные процессы, то, что думает человек о заданной ему схеме подкрепления, предвосхищая последствий конкретных действий. Исходя из этого, Бандура уделял особое внимание исследованию того, какие образцы или модели для подражания выбирают люди. Он обнаружил, что люди выбирают в качестве моделей для подражания окружающих своего пола и примерно одинакового возраста, которые с успехом решают проблемы аналогичные тем, которые встают перед самим субъектом. Большое распространение имеют и образцы поведения людей, занимающих высокое положение. При этом более доступным образцам, то есть более простым, а также тем, с которыми субъект непосредственно контактирует, подражают чаще.

Исследования подражания у детей показали, что они, как правило, подражают сначала взрослым, а затем сверстникам, чье поведение привело к успеху, то есть к достижению того, к чему стремится и данный ребенок. Бандура также показал, что дети часто подражают даже тому поведению, которое у них на глазах и не привело к успеху, то есть они усваивают новые модели поведения как бы «про запас».

Открытие идентификации и ее роли в развитии психики принадлежит З. Фрейду. Он считал, что важнейшая часть структуры личности - Супер-эго не врожденная, но формируется в процессе жизни ребенка. Механизмом ее развития является идентификация с близким взрослым своего пола, черты и качества которого и становятся содержанием Супер-эго. В процессе идентификации у детей формируется также Эдипов комплекс (у мальчиков) или комплекс Электры (у девочек), то есть комплекс амбивалентных чувств, которые испытывает ребенок к объекту идентификации. Таим образом эмоциональная насыщенность процесса отождествления не только помогает эффективнее присвоить черты объекта идентификации, но и направляет развитие детей.

В дальнейшем исследования идентификации показали что, как правило, круг людей, с которыми отождествляет себя ребенок, шире упомянутого Фрейдом и не строится исключительно по признаку пола. Важным было и изучение того, как с возрастом расширяется этот круг, включая объекты более широкого социального окружения, а также стереотипы, поставляемые культурой и средствами информации.

В работах психологов, ориентированных на экзистенциальную философию, в частности в трудах А. Маслоу, наряду с механизмом идентификации описывается и механизм отчуждения, также связанный с процессом развития психики.

Описывая самоактуализирующуюся личность, Маслоу говорил о том, что таким людям свойственно не только принятие других, открытость и контактность, но и стремление к уединению, к автономии и независимости от окружающей их среды и культуры. Общество необходимо человеку, так как проявить себя он может только среди других людей. Однако оно по самой своей сути не может не препятствовать стремлению человека к самоактуализации, так как любое общество, считает Маслоу, стремится сделать человека шаблонным представителе своей среды, оно отчуждает личность от ее сути, от ее индивидуальности, делает ее конформной.

В то же время отчуждение, сохраняя "самость", индивидуальность личности, ставит ее в оппозицию к окружающему и также лишает ее возможности самоактуализироваться. Поэтому в своем развитии человеку необходимо сохранить равновесие между этими двумя механизмами, которые как Сцилла и Харибда стерегут его в процессе его личностного развития. Оптимальным поэтому является идентификация во внешнем плане, в общении человека с окружающим миром, и отчуждении во внутреннем плане, в плане его личностного развития, развития его самосознания. Именно такой подход даст возможность человеку эффективно общаться с окружающими и в то же время оставаться самим собой.

Особое значение в процессе развития играет механизм компенсации, о котором писал А. Адлер. Он выделил четыре основных вида компенсации - неполная компенсация, полная компенсация, сверхкомпенсация и мнимая компенсация или уход в болезнь.

Важность этого механизма в том, что он описывает влияние на процесс развития не только внешних, социальных факторов (как интериоризация и идентификация), но и внутренних, таких как способности человека, его индивидуальные особенности. Не удивительно, что на основе разных видов компенсации Адлер выстроил свою типологию личности детей.

Не менее значимо и то, что компенсация дает возможность выработать индивидуальный стиль жизни, адекватный как для данного человека, так и для окружающих. Так как практически ни одна структура индивидуальности не является абсолютно положительной или абсолютно отрицательной, компенсация показывает возможность для любого ребенка найти свой стиль социализации и свою социальную группу. Нормативность при действии этого механизма выстаивается на основе индивидуального набора качеств, присущих конкретному человеку. То есть компенсация раскрывает перед взрослым широкий спектр возможностей не ломая ребенка, не навязывая ему неприемлемых для него форм деятельности и общения, помочь преодолеть собственные недостатки за счет имеющихся у него достоинств.

Говоря о механизмах развития, необходимо подчеркнуть, что их роль в психическом становлении разных людей не одинакова, она меняется даже в течение жизни человека, однако в той или иной мере каждый из них присутствует, выполняя свои функции.

В ранние годы жизни на первый план выходят такие механизмы как интериоризация (прежде всего культуры, знаний, правил и норм того общества, в котором живет ребенок), а также идентификация с окружающими. В зрелом и, особенно, в пожилом возрасте эти механизмы уже не имеют прежнего значения. Снижение роли интериоризации приводит к тому, что новые знания формируются с большим трудом, их трудно наполнить эмоциональными переживаниями, с тем, чтобы сформировались новые мотивы. Поэтому у людей пожилого возраста с трудом формируются новые ролевые отношения, они трудно привыкают к новым ценностям и новым представлениям о себе и других.

Уменьшение значения идентификации связана с тем, что группа общения (друзья, семья) уже создана, и в этом возрасте уже почти не пересматривается. Существенно затруднена и социальная идентификация, то есть выбор новой социальной или национальной группы, к которой себя относит человек. Поэтому так сложна адаптация к новой среде (социальной, культурной, даже экологической) в этом возрасте.

Изменяется и роль механизма отчуждения, значение которого, напротив, с возрастом увеличивается. Как правило максимального развития этот механизм достигает в зрелом возрасте, что связано с осознанием себя, своей личностной цельности и уникальности, стремлением отгородить свой внутренний мир от чужого вмешательства. В пожилом возрасте активность отчуждения снижается, но в некоторых случаях, как правило связанных с нарушением социальной идентичности и возникновением агрессии или ухода от новой социальной среды, его роль может не только не уменьшиться, но и увеличиться, и охватывать как внутренний, так и внешний план деятельности.

Возрастает в процессе онтогенеза и значение механизма компенсации. У детей низкий уровень рефлексии, адекватной оценки своей индивидуальности препятствует сознательной компенсации своих недостатков и слабостей. Бессознательной же компенсации часто препятствует навязанный взрослыми стиль деятельности. Поэтому полноценное функционирование этого механизма в первые годы жизни ребенка связано прежде всего с правильным отношением со стороны взрослого и его пониманием индивидуальности ребенка.

По мере осознания своих личностных качеств и способностей, возрастают и возможности компенсации. Включение этого механизма в зрелости во многом обеспечивает самореализацию человека и его личностный и творческий рост. В пожилом возрасте роль компенсации не только не уменьшается, но возрастает, при этом деятельность механизма направлена уже не только на компенсацию своих индивидуальных слабостей, но и своих потерь – сил, здоровья, статуса, группы поддержки. Поэтому для нормального старения очень важно развивать у людей пожилого возраста именно этот механизм психической жизни.

В то же время необходимо обращать внимание и на то, чтобы в любом возрасте доминировал прежде всего адекватный и полный вида компенсации. То есть этот механизм должен функционировать так, чтобы человек не уходил в мнимую компенсацию – обычно в свою болезнь, преувеличивая свои хвори и немощи с тем, чтобы вызвать к себе внимание, интерес и жалость, а то и добиться более ощутимых материальных привилегий. С этой точки зрения становится понятной важность обучения новым видам деятельности, развитие креативности, появление нового хобби и любых форм творчества, так как с их помощью развивается полная компенсация.

Кроме основных механизмов, обогащающих психику ребенка новым содержанием, существуют, как уже говорилось выше, защитные механизмы, позволяющие преодолеть те барьеры и личностные конфликты, которые возникают у человека в процессе его развития.

Если о механизмах развития говорилось и до З. Фрейда, то идея защитных механизмов принадлежит исключительно ему. Он считал, что возможность поддерживать свое психическое здоровье зависит от механизмов психологической защиты, которые помогают человеку если не предотвратить (так как это фактически не возможно), то хотя бы смягчить конфликт между Ид и Супер-Эго. Фрейд выделял несколько защитных механизмов, главными из которых являются вытеснение, регрессия, рационализация, проекция и сублимация.

Вытеснение является самым неэффективным механизмом, так как при этом энергия вытесненного и неосуществленного мотива (желания) не реализуется в деятельности, но остается в человеке, вызывая рост напряженности. Так как желание вытесняется в бессознательное, то человек о нем совершенно забывает. Однако оставшееся напряжение, проникая сквозь бессознательное, дает о себе знать в виде символов, наполняющих наши сновидения, в виде ошибок, описок, оговорок. Поэтому Фрейд придавал такое значение "психопатологии обыденной жизни", то есть толкованию таких явлений как ошибки и сновидения человека, его ассоциации.

Регрессия и рационализация являются более успешными видами защиты, так как они дают возможность хотя бы частичной разрядки энергии, содержащейся в желаниях человека. При этом регрессия представляет собой более примитивный способ реализации стремлений, выхода из конфликтной ситуации. Человек может начать кусать ногти, портить вещи, жевать резинку или табак, верить в злых или добрых духов, стремиться к рискованным ситуациям и т.д., причем многие из этих регрессий настолько общеприняты, что даже не воспринимаются таковыми. Рационализация связана со стремлением Супер-Эго хоть как-то проконтролировать создавшуюся ситуацию, придав ей добропорядочный вид. Поэтому человек, не осознавая реальные мотивы своего поведения, прикрывает их и объясняет придуманными, но морально приемлемыми мотивами.

При проекции человек приписывает другим те желания и чувства, которые он испытывает сам. В том случае, когда субъект, которому было приписано какое-либо чувство, своим поведением подтверждает сделанную проекцию, этот защитный механизм действует достаточно успешно, так как человек может осознать эти чувства как реальные, действительные, но внешние по отношению к нему, и не пугаться их. Необходимо подчеркнуть, что введение этого защитного механизма дало возможность в дальнейшем разработать так называемые «проективные методы» исследования личности. Эти методы, заключающиеся в просьбе закончить неоконченные фразы или рассказы, либо составить рассказ по неопределенным сюжетным картинкам, явились существенным вкладом в экспериментальное исследование личности.

Наиболее эффективным механизмом защиты является сублимация, так как помогает направить энергию, которая связана с сексуальными или агрессивными стремлениями, в другое русло, реализовать ее, в частности, в творческой деятельности. В принципе Фрейд и считал культуру продуктом сублимации и с этой точки зрения рассматривал произведения искусства, научные открытия. Наиболее успешной эта деятельность является потому, что в ней происходит полная реализация накопленной энергии, катарсис или очищение человека от нее.

В дальнейшем некоторые взгляды Фрейда на функционирование защитных механизмов были пересмотрены, в частности было показано, что их работа помогает преодолеть и внешние фрустрации, конфликты, возникающие между обществом и субъектом. В этом случае задача психологической защиты состоит в том, чтобы привести в соответствие мнение человека о себе и мнение о нем окружающих. К изученным Фрейдом механизмам К. Хорни еще три вида защиты, в основе которых лежит удовлетворение определенных невротических потребностей. Если в норме все эти потребности и, соответственно, все эти виды защиты гармонически сочетаются между собой, то при отклонениях одна из них начинает доминировать, приводя к развитию у человека того или иного невротического комплекса.

Защиту человек находит либо в стремлении к людям (уступчивый тип), либо в стремлении против людей (агрессивный тип), либо в стремлении от людей (устраненный тип).

При развитии стремления к людям человек надеется преодолеть свою тревогу за счет соглашения с окружающими в надежде на то, что они в ответ на его конформную позицию не заметят (или сделают вид, что не замечают) неадекватность его "образа Я". Проблема в том, что при этом у субъекта развиваются такие невротические потребности как потребность в привязанности и одобрении, потребность в партнере, который бы принял бы на себя заботу о нем, потребность быть предметом восхищения других людей, потребность в престиже. Как любые невротические потребности они нереалистичны и ненасыщаемы, то есть человек, добившись признания или восхищения от других, старается получить все больше и больше похвал и признаний, испытывая страх перед малейшими, часто мнимыми признаками холодности или неодобрения. Такие люди совершенно не переносят одиночества, испытывая ужас от мысли, что их могут покинуть, оставить в без общения.. Это постоянное напряжение и служит основой развития невроза в данном случае.

Развитие защиты в виде ухода, стремления "от людей" дает возможность человеку игнорировать мнения окружающих, оставшись наедине со своим "образом Я". Однако и в этом случае развиваются невротические потребности, в частности потребность ограничивать свою жизнь узкими рамками, потребность в самостоятельности и независимости, потребность быть совершенным и неуязвимым. Разочаровавшись в возможности завязать теплые отношения с окружающими, такой человек старается быть незаметным, и не зависимым от других. Из боязни критики он старается казаться неприступным, хотя в глубине души остается неуверенным и напряженным. Такой подход приводит человека к полному одиночеству, изоляции, которая тяжело переживается и также может служить основой развития невроза.

Попытка преодолеть тревогу навязав свой "образ Я" силой другим людям также не оканчивается успехом, так как в этом случае у человека развиваются такие невротические потребности как потребность в эксплуатации других, стремление к личным достижениям, к власти. Те знаки внимания, уважения и покорности, которые они принимают от окружающих кажутся им все более недостаточными, и в своей тревоге этим людям надо все большей власти и доминирования, которые бы служили доказательством их адекватности.

К сходным принципам деятельности психологической защиты пришел и Э. Фромм, который описал четыре защитных механизма - садизм, мазохизм, конформизм и деструктивизм. При садизме и мазохизме происходит укорененность жертвы с палачом, которые зависят друг от друга и нуждаются друг в друге, хотя разность их позиций и дает им ощущение собственной индивидуальности. При конформизме чувство укореннености берет верх, в то время как при деструктивизме, наоборот, верх одерживает стремление к индивидуализации, стремление разрушить то общество, которое не дает возможность человеку укоренится в нем.

Таким образом в современной психологии развития выделяются защитные механизмы, направленные на преодоление внутриличностных конфликтов и механизмы, которые оптимизируют общение человека с окружающими. При этом причиной этих социальных конфиксов, как правило, являются личностные проблемы, неадекватность представлений о себе, демонстративность, тревожность и т.д.

В то время как большинство психологов рассматривало прежде всего позитивные аспекты действия психологической защиты, гуманистическая психология подчеркивала и их отрицательную сторону. Психологическая защита возникает в связи с необходимостью постоянно игнорировать сигналы о собственной несостоятельности или недостаточной успешности, которые приходят к субъекту из внешнего мира. Боязнь изменить свою самооценку, к которой человек привык и которую он уже считает действительно своей, приводит к отчуждению своего опыта от сознания. Поэтому, помогая избежать невроза, психологическая защита останавливает личностный рост, и в этом состоит негативный аспект ее воздействия, подчеркиваемый Маслоу, Роджерсом и другими учеными. В какой-то степени причина этого противоречия становится ясной, если вспомнить о том, что для психоанализа развитие - это адаптация к среде, нахождение определенной экологической ниши, в которой личность находит способ уйти от давления среды. Таким образом психологическая защита помогает такой адаптации к окружающему и, следовательно, с точки зрения гуманистической психологии, препятствует личностному росту. Таким образом противоположные взгляды на сам процесс развития личности и приводит к противоположным взглядам на роль психологической защиты в этом развитии.

### Вопросы

1.      В чем разница роста и развития

2.      Что такое преформированное и непреформированное развитие

3.      Каковы основные принципы и категории психологии развития

4.      Какие виды детерминизма выделяют в психологии

5.      Каковы две основных формы развития психики

6.      Какие стороны развития психики можно выделить

7.      Какие трансформации претерпела категория образа в психологии развития

8.      Как развивается деятельность в онтогенезе

9.      В чем роль общения в развитии психики

10.  Какие подходы к исследованию личности существуют в психологии развития

11.  В чем роль переживаний в процессе становления психики

12.  Каким образом изменяются мотивы и потребности в онтогенезе

13.  Какие факторы влияют на процесс развития психики

14.  Чем отличаются эволюционный и революционный пути развития

15.  Какие факторы являются основой психологических периодизаций

16.  Как различаются возрастные и функциональные периодизации

17.  В чем роль механизмов психологической защиты

18.  Какие механизмы развития существуют в психологии

## Рекомендуемая литература

1.      Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995

2.      Басов М.Я. Избранные психологические произведения. М., 1975.

3.      Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития. М. 2000.

4.      Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические произведения. М., 1979, 2т.

5.      Бюлер К. Очерк духовного развития ребенка. М., 1930

6.      Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.

7.      Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М., 1982

8.      История зарубежной психологии. Тексты. М., 1986

9.      История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России. М., 1990.

10.  Келлер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930

11.  Коффка К. Основы психического развития. М-Л., 1934.

12.  Крайг Г. Психология развития. Сп-б., 2000

13.  Лазурский А.Ф. Общая и экспериментальная психология Спб,, 1912

14.  Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г. 100 выдающихся психологов мира. М., 1996

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

16.  Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.

17.  Овчаренко В.И. Психо-аналитический глоссарий. Минск, 1994

18.  Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М. 1994

19.  Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994

20.  Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы личности. М., 1993

21.  Фрейд З. «Я» и «ОНО». Тбилиси, 1991. Т.1-2

22.  Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. М., 1991

23.  Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М., 1993

24.  Эриксон Э. Детство и общество. С-Петербург, 1996

25.  Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996

26.  Юнг К. Психологические типы М., 1995