Содержание:

Развитие как объяснительный принцип 2

Из истории применения принципа развития в психологии 3

Развитие психики и развитие личности. Проблема ведущей деятельности 9

Периодизация развития личности 12

Развитие как философский и общенаучный способ объяснения явлений, принцип развития направляет работу психологической мысли на протяжении всей её истории.

# Развитие как объяснительный принцип

Этот объяснительный принцип внутренне связан с другими регулятивами научного познания - детерминизмом и системностью. Он предполагает рассмотрение того, как явления изменяются в процессе развития под действием производящих их причин, и вместе с тем включает постулат об обусловленности преобразования этих явлений их включенностью в целостную систему, образуемую их взаимоориентацией.

Принцип развития предполагает, что изменения происходят закономерно, что переходы от одних форм к другим не носят хаотического характера даже тогда, когда включают элементы случайности и вариативности. Это выступает и при соотнесении двух основных типов развития: эволюционного и революционного. Их соотнесение таково, что с одной стороны, обеспечивается преемственность в смене уровней при самых радикальных преобразованиях процесса развития, с другой - происходит становление качественно новых форм, не сводимых к предшествующим. Тем самым становится очевидной односторонность концепций, которые либо, акцентируя преемственность, сводят новообразования в ходе развития к формам, характерным для низших этапов этого процесса, либо, акцентируя значимость революционных сдвигов, видят в появлении качественно иных, чем прежде, структур, эффект своего рода катастроф, разрывающих "связь времен". Под воздействием этих методологических установок складывались разные подходы к объяснению изменений, которые претерпевает психика в ее различных формах и масштабах - в филогенезе и онтогенезе.

Если речь идет о филогенезе, психика выступает в контексте общего хода развития жизни на Земле как один из его факторов, от самых простейших, зачаточных ее проявлений - психика формируется как своего рода инструмент ориентации организма в среде, различения свойств среды с целью возможно более эффективной адаптации к ней посредством двигательной активности. Такое различение может быть интерпретировано как сигнальная, или информационная, функция, благодаря которой в виде сперва элементарных ощущений - чувствований, а затем все более усложняющихся когнитивных структур(чувственных образов) организм овладевает "картиной мира", в которой ему надлежит выжить. На различных ступенях великой эволюционной лестницы образ мира решительно изменяется, обеспечивая приспособление к расширяющимся пространственно-временным параметрам среды. Само же это приспособление реализуется усложняющимися механизмами поведения - системой реальных действий, которая позволяет удовлетворить испытываемую организмом нужду (потребность) в сохранении стабильности своей внутренней среды.

Перед нами целостный акт, где нераздельно представлены: играющий сигнально-информационную роль когнитивный компонент (образ), который позволяет организовать поведенческий ответ (действие) на идущий извне вызов, и побуждение (мотив) как энергетический "заряд" и познавательной, и двигательной активности. Эта "трехзвенность" любого психического феномена на всех уровнях жизнедеятельности позволяет говорить о целостной, развивающейся психосфере (термин Н.Н.Ланге). Перед нами великий генетический ряд, все многообразие ступеней и проявлений которого пронизано единым началом. Именно это единство обеспечивает преемственность в развитии.

Фактор преемственности в развитии породил в некоторых теоретических схемах установку на редукцию. В этом случае присущее высоким ступеням сводится к более элементарному.

Наиболее ярким примером такой редукции служит огромная по масштабам работа нескольких поколений американских психологов, идущая под эгидой бихевиоризма. Справедлив упрек в адрес бихевиоризма: человек для этого направления нечто вроде большой белой крысы. Закономерности научения, экспериментально выявленные особенности поведения животных в лабиринтах и проблемных ящиках приверженцы этого направления считают идентичными закономерностям психической регуляции деятельности человека.

Протест против этой методологической установки стимулировал поиск решений, позволяющих покончить с "зоологизацией" психологии, сосредоточиться на уникально человеческом в психическом устройстве личности.

# Из истории применения принципа развития в психологии

Проблема развития психики представляла собой краеугольный камень всей психологии первой трети двадцатого столетия. Для разработки этой проблемы лейтмотивом явилось обращение к эволюционным идеям Ч. Дарвина.

И.М. Сеченов наметил задачу исторически проследить развитие психических процессов в эволюции всего животного мира. Исходя из того, что в процессе познания следует восходить с целью изучения от простого к сложному или, что то же, объяснять сложное более простым, но никак не наоборот, Сеченов считал, что исходным материалом для разработки психических факторов должны служить как простейшие психические проявления у животных, а не у человека. Сопоставление конкретных психических явлений у человека и животных есть сравнительная психология, резюмирует Сеченов, подчёркивая большую важность этой ветви психологии; такое изучение было бы особенно важно в деле классификации психических явлений, потому что оно свело бы, может быть, многие сложные формы их на менее многочисленные и простейшие типы, определив, кроме того, переходные ступени от одной формы к другой.

Позднее, в "Элементах мысли" Сеченов утверждал необходимость разработки эволюционной психологии на основе учения Дарвина, подчеркивая, что великое учение Дарвина о происхождении видов поставило, как известно, вопрос об эволюции, или преемственном развитии животных форм на столь осязательные основы, что в настоящее время огромное большинство натуралистов держится этого взгляда.

А.Н. Северцов в книге "Эволюция и психика" (1992) анализирует форму приспособления организма к среде, которую он именует способом приспособления посредством изменения поведения животных без изменения их организации. Это приводит к рассмотрению различных типов психической деятельности животных в широком смысле этого слова.

В типе членистоногих прогрессивно эволюционировали наследственные изменения поведения (инстинкты), и у высших представителей их - у насекомых образовались необыкновенно сложные и совершенные, приспособленные ко всем деталям образа жизни инстинктивные действия.

В типе хордовых эволюция пошла по другому пути: инстинктивная деятельность не достигла очень большой высоты, но зато приспособление посредством индивидуального изменения поведения стало развиваться прогрессивно и значительно превысило пластичность организма. Над наследственной приспособляемостью появилась надстройка индивидуальной изменчивости поведения.

У человека эта надстройка достигла максимальных размеров, и благодаря этому человек, как подчеркивает Северцов, является существом, приспособляющимся к любым условиям существования, создающим себе искусственную среду - среду культуры и цивилизации.

Эволюционный подход получил продолжение в трудах В.А. Вагнера, который приступил к конкретной разработке сравнительной, или эволюционной, психологии на основе объективного изучения психической жизни животных.

Для понимания его принципиальной позиции интерес представляет статья "А.И. Герцен как натуралист" (1914). Здесь Вагнер развивает мысли, намеченные в ряде ранних работ, раскрывает сущность критики Герценом как шеллигианства, пренебрегавшего фактами, так и эмпиризма, представителям которого хотелось бы относиться к своему предмету совершенно эмпирически, страдательно, лишь наблюдая его.

В своих исследованиях, посвященных проблемам развития психики и построенных на богатейшем фактическом материале, Вагнер никогда не оставался "рабом факта", а нередко поднимался до "высшего научного монизма", как он именовал философский материализм Герцена.

В своём двухтомном труде "Биологические основания сравнительной психологии (Биопсихология)" Вагнер противопоставляет в вопросах сравнительной психологии научному мировоззрению теологическое и метафизическое.

Теологическое мировоззрение, окончательно сформировавшееся, по мнению Вагнера, у Декарта, заключалось в отрицании души у животных и представлении их в виде автоматов, хотя и более совершенных, чем всякая машина, сделанная человеком. Замечая, что это мировоззрение всего ближе соответствовало христианскому учению о бессмертии души, Вагнер заключает, что его современное значение ничтожно.

Остатком прошлого является и метафизическое направление, которое пришло на смену теологическому. Вагнер называл метафизику родной сестрой теологии в ее воззрении на душу как самостоятельную сущность. Для современных метафизиков, писал Вагнер, типичны попытки примирить метафизику с наукой, приспособляя ее к добытым последнею истинам.

Научный подход в истории проблемы развития психики характеризуется, по Вагнеру, столкновением двух противоположных школ.

Одной из них присуща идея о том, что в человеческой психике нет ничего, чего не было бы в психике животных. А так, как изучение психических явлений вообще начиналось с человека, то весь животный мир был наделен сознанием, волею и разумом. Это, по его определению, "монизм ad hominem (применительно к человеку), или "монизм сверху".

Вагнер показывает, как оценка психической деятельности животных по аналогии с человеком приводит к открытию "сознательных способностей" сначала у млекопитающих, птиц и других позвоночных, потом у насекомых и беспозвоночных до одноклеточных включительно, затем у растений и, наконец, даже в мире неорганической природы. Так, возражая Э. Васману, который считал, что муравьям свойственны взаимопомощь в строительной работе, сотрудничество и разделение труда, Вагнер справедливо характеризует эти мысли как антропоморфизм.

Несмотря на ошибочность тех конечных выводов, к которым пришли многие ученые, проводя аналогию межу действиями животных и людей, этот субъективный метод имел принципиальных защитников и теоретиков в лице В. Вундта, Э. Васмана и Дж. Роменса. Для Вагнера этот метод неприемлем даже с теми коррективами к нему, с теми рекомендациями "осторожно им пользоваться" и прочими оговорками, которые характерны для последних.

Биолог Ю. Филиппченко, как будто сочувственно излагавший отрицательную оценку Вагнером "монизма сверху", был, однако. склонен, как и Васман, ограничиваться поверхностной критикой "ходячей психологии животных". Целиком отрицать метод аналогии нельзя, считал Филиппченко, и "без некоторого элемента аналогии с психикой человека" невозможна никакая психология животных.

Далее Филиппченко утверждал, что необходимость подобных сравнений не отрицается и самим Вагнером, и приводил слова последнего о том, что объективная биопсихология для решения своих задач также пользуется сравнением психических способностей, но совершенно иначе как по материалу сравнения, так и по способу его обработки.

Другое направление, противоположное "монизму сверху", Вагнер именовал "монизмом снизу". В то время как антропоморфисты, исследуя психику животных, мерили ее масштабами человеческой психики, "монисты снизу" ( к их числу он относил Ж. Лёба, Рабля и других), решая вопросы психики человека, определяли ее, наравне с психикой животного мира, мерою одноклеточных организмов.

Если "монисты сверху" везде видели разум и сознание, которые в конце концов признали разлитым по всей вселенной, то "монисты снизу" повсюду (от инфузории до человека) усматривали только автоматизмы. Если для первых психический мир активен, хотя эта активность и характеризуется теологически, то для вторых животный мир пассивен, а деятельность и судьба живых существ сполна предопределены "физико-химическими свойствами их организации". Если "монисты сверху" в основу своих построений клали суждения по аналогии с человеком, то их оппоненты видели такую основу в данных физико-химических лабораторных исследований

Таковы сопоставления двух основных направлений в понимании проблемы развития в психологии. Здесь схвачены принципиальные недостатки, которые для одного направления сводятся к антропоморфизму, субъективизму, а для другого - к зооморфизму, фактическому признанию животных, включая высших и даже человека, пассивными автоматами, к непониманию качественных изменений, которые характерны для высших ступеней эволюции, т.е., в конечном счете, к метафизическим и механистическим ошибкам в концепции развития.

Вагнер поднимается до понимания того, что крайности в характеристике развития неизбежно сходятся.

В связи с той критикой, которой подверг Вагнер воззрения "монистов снизу", необходимо коротко затронуть сложный вопрос об его отношении к физиологическому учению И.П. Павлова. Вагнер, отдавая Павлову должное (называя его "выдающимся по таланту") и сходясь с ним в критике субъективизма и антропоморфизма, тем не менее считал, что метод условных рефлексов пригоден для выяснения разумных процессов низшего порядка, но недостаточен для исследования высших процессов. Он стоял на том, что рефлекторная теория, оказываясь недостаточной для объяснения высших процессов, в такой же мере недостаточна для объяснений основного материала сравнительной психологии - инстинктов.

При этом Вагнер не утрачивал детерминистической последовательности, трактуя инстинктивные действия в качестве наследственно фиксированной реакции на сумму внешних воздействий, и вместе с тем не отрицал, что в основе всех действий лежат рефлексы. Считая, что между инстинктами и разумными способностями непосредственной связи нет, Вагнер видит их общее рефлекторное происхождение. Действия инстинктивные и разумные восходят к рефлексам - в этом их природа, их генезис.

Вагнер поднимается до диалектического понимания отношений между рефлексами и инстинктами (рефлексы и инстинкты и однородны и неоднородны, однородны в одном и разнородны в другом). С точки зрения Вагнера инстинкты (как "разумные действия") имеют своим источником рефлексы. Он, таким образом, различает вопрос о происхождении инстинктов и разума (здесь он на позициях рефлекторной теории) и о сведении психических способностей к рефлексам (здесь он против механицизма рефлексологов).

В последней, оставшейся неопубликованной работе "Сравнительная психология, область ее исследования и задачи" Вагнер вновь обращается к проблеме инстинкта, формулируя теорию колебания инстинктов (теорию флуктуаций).

Продолжая подчеркивать рефлекторное происхождение инстинктов, он еще раз оговаривает иной подход к их генезису, нежели тот, который был присущ исследователям, линейно располагавшим рефлекс, инстинкты и разумные способности. Не линейно, как у Г. Спенсера, Ч. Дарвина, Дж. Роменса: рефлекс - инстинкт - разум, или как у Д.Г. Льюиса и Ф.А. Пуше: рефлекс - разум - инстинкт (в последнем случае разум подвергается редукции). По Вагнеру, здесь наблюдается расхождение психических признаков:

инстинкт

рефлекс

разум

Для понимания образования и изменения инстинктов он использует понятие видового шаблона. Инстинкты, писал Вагнер, представляют не стереотипы, которые одинаково повторяются всеми особями вида, а способность неустойчивую и колеблющуюся в определенных наследственно фиксированных пределах (шаблонах), для каждого вида своих. Понимание инстинкта как видового шаблона, который наследственно складывался на длинном пути филогенетической эволюции и который , однако, не является жестким стереотипом, привело Вагнера к выводу о роли индивидуальности, пластичности и вариабильности инстинктов, о причинах, вызывающих новообразования инстинктов. Он указывает, что помимо генезиса путем мутации (путь к образованию типически новых видов признаков), возможен генезис путем флуктуации. Последний лежит на путях приспособления к изменяющимся условиям.

Не могли не вызывать отрицательного отношения у Вагнера попытки отдельных физиологов, к которым относились в этот период некоторые павловские сотрудники (Г.П. Зеленский, Л.А. Орбели и др.) соединить метафизику с физиологией , очутившись с чуждой им области отвлеченных соображений, нередко забираются в такую гущу метафизики, что можно лишь недоумевать над тем, как могут совмещаться в одном мозгу столь противоположные способы мышления.

Отрицательную реакцию вызвала у Вагнера трактовка зоопсихологии как науки сплошь антропоморфистской и субъективистской, разделявшейся многими физиологами и самим Павловым. В этот период зоопсихолог для Павлова - тот, кто "хочет проникать в собачью душу", а всякое психологическое мышление есть "адетерминистическое рассуждение".

Субъективные расхождения Павлова и Вагнера исторически объясняются трудностью решения многих философских проблем науки и прежде всего проблемы детерминизма. В результате один из них, Вагнер, неправомерно связывал другого с чисто механистической физиологической школой, а другой, Павлов, так же неправомерно не дал никаких исключений для зоопсихологов, стоящих на антиантропоморфистских позициях.

Объективную сущность позиций Павлова и Вагнера подметил ещё в дооктябрьские годы Н.Н. Ланге. Критикуя психофизический параллелизм, или "параллелистический автоматизм" не может объяснить, каким образом и почему развилась психическая жизнь.

В своей "Психологии" Ланге отделяет взгляды Павлова от механистической системы "старой физиологии" и показывает, имея ввиду школу Павлова, что в "самой физиологии мы встречаем ныне стремление к расширению старых физиологических понятий до их широкого биологического значения. В частности, такой переработке подверглось понятие о рефлексе - этой основе чисто механистического толкования движений животного".

Таким образом, Ланге уже тогда увидел, что механистическая концепция рефлекса, восходящая к Декарту, подвергается переработке в павловском учении об условных рефлексах. Ланге справедливо сближает Павлова не с физиологами-механицистами, а с биологами-эволюционистами.

Сравнительно-генетический подход к проблемам психологии вызвал непреходящий интерес к идеям и трудам Вагнера у Л.С. Выготского.

Задавшись целью проследить происхождение и развитие психических функций, Выготский обращается к трудам Вагнера. Именно у него Выготский находит положение, которое признает "центральным для выяснения природы высших психических функций, их развития и распада", - понятие "эволюции по чистым и смешанным линиям", т.е. возникновение нового инстинкта, разновидности инстинкта, который оставляет неизменной всю прежде сложившуюся систему функций, - это основной закон эволюции животного мира.

# Развитие психики и развитие личности. Проблема ведущей деятельности

Обращение к современной психологической литературе свидетельствует, что понятие личности, как справедливо отмечала Л.И. Божович, часто оказывается синонимом то сознания, то самосознания, то установки, то психики вообще.

Отсутствие общепринятой психологической концепции личности и в самом деле не могло не сказаться на разработке теории развития личности - богатство эмпирических исследований в возрастной психологии само по себе не могло обеспечить интегрирования представлений о личности как некотором едином целом, как системном и социальном качестве индивида. Однако при попытке описать процесс развития личности, как правило, его подменяют процессам "психического развития" или, во всяком случае, не различают их. В результате формирование личности растворяется в общем потоке психического развития ребенка как индивида.

Ряд российских психологов в понимании возрастного развития исходят из специфики функционирования ведущей деятельности, соотношения ее компонентов на том или ином возрастном этапе. Так, детство разделялось на эпохи с последовательно чередующимися периодами, первый из которых характеризуется усвоением задач и развитием мотивационно-потребностной стороны деятельности, а второй - усвоением способов деятельности. При этом каждому периоду соответствует четко фиксированная для него "ведущая деятельность": непосредственно эмоциональное общение (от рождения до 1 года), предметно-манипулятивная (от 1 до 3 лет), сюжетно-ролевая (от 3 до 7 лет), учение (от 7 до 12 лет) , интимно-личностное общение (от 12 до 15 лет), учебно-профессиональная деятельность (от 15 до 17 лет).

Для формирования личности необходимо усвоение образцов поведения (действий, ценностей, норм и т.д.), носителем и передатчиком которых уже на самых ранних стадиях онтогенеза может быть только взрослый. А с ним ребенок вступает чаще всего отнюдь не в игровые, а во вполне реальные жизненные связи и отношения.

Л.С. Выготский сформулировал фундаментальную идею, указав, что обучение "забегает вперед развития", опережает и ведет его. В этом отношении обучение, взятое в самом широком смысле слова, всегда остается ведущим, осуществляется ли развитие человека (дошкольника, школьника, взрослого) в игре, учении или труде. И нельзя представить себе, что на каком-то возрастном этапе эта закономерность действует, а на каком-то утрачивает свою силу.

Следует различать собственно психологический подход к развитию личности и строящуюся на его основе периодизацию возрастных этапов и педагогический (деонтический) подход к последовательному вычленению социально обусловленных задач формирования личности.

Первый подход ориентирован на то, что реально обнаруживает психологическое исследование на ступенях возрастного развития в соответствующих конкретно-исторических условиях: что есть ("здесь и теперь") и что может быть в развивающейся личности в условиях целенаправленных воспитательных воздействий. Второй подход ориентирован на то, что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала всем требованиям, которые на данной возрастной стадии предъявляет к ней общество. Именно второй - собственно педагогический - подход позволил описать иерархию деятельностей, которые, как предполагалось, на последовательно сменяющихся этапах онтогенеза должны выступать как ведущие для успешного решения задач обучения и воспитания.

Вместе с тем существует опасность смешения обоих подходов, что в отдельных случаях может вести к подмене действительно желаемым.

Методологически не допустимое неразличение понятий "личность" и "психика" оказалось одной из основных причин деформации некоторых исходных принципов в понимании движущих сил развития личности. Если учесть, что проблема развития остается приоритетной для психологии начиная с 30-х годов, становится очевидным, что эти причины должны стать предметом специального теоретического и историко-психологического анализа.

Л.С. Выготским в 1930 г. была сформулирована идея социальной ситуации развития - *"системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью"* - как исходного момента для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода и определяющих *"целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности"*. Этот тезис Выготского принят как важнейший теоретический постулат для концепции развития личности. В педагогической и возрастной психологии он не только никогда не опровергался, но и постоянно использовался как основополагающий.

В советский период возрастная и детская психология имела достаточно четко выраженную когнитивную ориентацию и конкретная проблематика развития психики затачивалась на оселке экспериментального исследования когнитивных процессов. Полученные при этом результаты, связанные с выявлением закономерностей развития перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов обеспечили психологии признание.

Итак, происходила невольная подмена понятий, а по существу - последовательное сведение развития личности к развитию психики, а развитие психики - к развитию перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов.

Важно принять во внимание следующее. Детская психология не располагает никакими экспериментальными доказательствами того, что можно выделить один тип деятельности как ведущей для развития личности на каждом возрастном этапе - например, для дошкольного возраста или для трех школьных возрастов. Все это всегда было результатом умозрительных построений.

Обсуждая соотношение развития психики и личности мы исходим не только из того, что при единстве этих процессов они не являются тождественными. Хотя процесс развития психики является важнейшим компонентом (стороной, аспектом) развития личности человека, включенного в систему социальных отношений, развитие личности этим не исчерпывается.

Периодизация развития в онтогенезе - это прежде всего периодизация развития личности как более общей психологической категории.

Общий вывод, который, как минимум, мог бы быть сделан на основе изложенного: необходимо различать образующие единство, но не совпадающие процессы развития психики и личности в онтогенезе. Реальное, а не желаемое развитие личности обусловливается, как можно думать, не одной ведущей деятельностью, а, по меньшей мере, интегрированным типом активных взаимоотношений развивающейся личности и ее социального окружения. В многочисленных экспериментальных работах психологов они выступают и раскрываются именно в таком контексте.

# Периодизация развития личности

Источником развития и утверждения личности выступает возникающее в системе межиндивидных отношений (в группах того или иного уровня развития) противоречие между потребностью индивида быть представленным в группе значимыми для него чертами и достоинствами и объективной заинтересованностью данной общности, референтной для индивида, принимать те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития общности.

В самом общем виде развитие личности человека можно представить как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней.

Мера стабильности этой среды различна. Только условно мы можем принять её как постоянную, неизменяющуюся. В действительности она претерпевает закономерные изменения, обусловленные социально и вместе с тем зависяще от активности осваивающих её людей. Поэтому есть основания строить первоначально не одну, а две модели развития личности и только затем перейти к их обобщению в единой модели.

Первая рассчитана на относительно стабильную социальную среду, и тогда развитие личности в ней подчинено внутренним психологическим закономерностям, которые с необходимостью воспроизводятся относительно независимо от специфических характеристик той общности, в которой совершается развитие.

Вторая модель предполагает становление личности в изменяющейся среде. Этапы развития личности в изменяющейся социальной среде назовем периодами ее развития.

В том случае, если индивид входит в относительно стабильную общность или в этой общности меняется его позиция, он закономерно проходит три фазы своего становления в ней как личности (или, что не меняет сути дела, утверждения себя как личности). В результате у него возникают соответствующие личностные новообразования.

Первая фаза становления личности предполагает усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Обозначим эту первую фазу как фазу адаптации.

Вторая фаза порождается обостряющимся противоречием между достигнутым результатом адаптации - тем, что он стал таким, как все в группе, - и не удовлетворяемой на первом этапе потребностью индивида обнаружить свою индивидуальность. Эта фаза характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности.

Третья фаза детерминируется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть представленным своими особенностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности одобрять и культивировать лишь те индивидуальные особенности, которые ей импонируют. В результате выявившиеся отличия принимаются и поддерживаются группой и тем самым закрепляются в качестве индивидуально-психологических черт - происходит интеграция личности в общности.

Каждая из перечисленных фаз выступает как момент становления личности индивида в ее важнейших проявлениях и качествах - здесь протекают микроциклы ее развития.

Поскольку человек в своей жизни входит не в одну относительно стабильную и референтную для него общность и ситуации успешной адаптации, индивидуализации и интеграции в социальной среде многократно воспроизводятся, а соответствующие неоформации закрепляются, у него складывается достаточно устойчивая структура личности.

Сложный процесс развития личности в относительно стабильной среде ещё более усложняется в связи с тем, что социальная среда в действительности не является стабильной и индивид на своем жизненном пути оказывается последовательно и параллельно включен в общности, далеко не идентичные по своим социально-психологическим характеристикам. Завязываются узы новых противоречий , усложняющих и отягощающих процесс становления личности, в крайних своих проявлениях приводящих к невротическим срывам.

Личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза; характер развития личности задается уровнем развития группы, в которую она включена и в которой она интегрирована. Наиболее благоприятные условия для формирования ценных качеств личности создает группа высокого уровня развития. На основе этого предположения может быть сконструирована вторая модель развития личности в конкретно-исторических условиях воспитания. При этом выделяются собственно возрастные этапы развития личности: ранний детский (преддошкольный) возраст (0-3), детсадовское детство (3-7), младший школьный возраст (7-11), средний школьный возраст (11-15), старший школьный возраст (15-18).

Фазы развития личности в преддошкольном возрасте имеют следующие результаты: первая - адаптацию на уровне освоения простейших навыков, овладение языком как средством приобщения к социуму при первоначальном неумении выделить свое Я; вторая - индивидуализацию, противопоставление себя окружающим ("моя мама", "я мамин", "мои игрушки"), демонстрирование в поведении своих отличий от окружающих; третья - интеграцию, позволяющую управлять своим поведением, считаться с окружающими, подчиняться их требованиям.

Воспитание ребенка, начинаясь и продолжаясь в семье, с 3-4 лет, как правило, протекает одновременно и в детском саду, в группе сверстников под руководством воспитателя, где и возникает новая ситуация развития личности. Важно подчеркнуть, что переход на этот новый этап не определяется внутренними психологическими закономерностями (они только обеспечивают готовность к переходу), а детерминирован извне социальными причинами.

Дошкольный возраст характеризуется включением ребенка в группу ровесников в детском саду, управляемую воспитательницей, которая, как правило, становится для него наравне с родителями наиболее референтным лицом.

В младшем школьном возрасте ситуация формирования личности во многом напоминает предшествующую. Три фазы, ее образующие, дают школьнику возможность войти в совершенно новую для него группу одноклассников, которая из-за отсутствия совместно распределенной учебной деятельности имеет первоначально диффузный характер.

Вступление в подростковый период по сравнению с предыдущими имеет ту особенность, что не предполагает вхождения в новую группу (если не возникла референтная группа вне школы, что часто случается), а представляет собой дальнейшее развития личности в развивающейся группе, но в изменившихся условиях.

В подростковом возрасте микроциклы развития личности протекают для одного и того же школьника параллельно в различных референтных группах, конкурирующих по своей значимости для него.

Процесс развития личности в группах, объединенных совместной деятельностью, - специфическая особенность юности, по своим временным параметрам выходящей за границы старшего школьного возраста, который может быть обозначен как период ранней юности. Адаптация, индивидуализация и интеграция личности в совместно распределенной деятельности обеспечивают становление личности.

Целесообразность, а может быть, необходимость быделения "эры восхождения к социальной зрелости" требует пояснений. Если представить социальную следу в ее глобальных характеристиках как относительно стабильную, то весь путь до осуществления этой цели можно интерпретировать как единый и целостный этап. В таком случае он в соответствии с выдвинутыми и обоснованными выше положениями предполагает три фазы развития, формирования, становления личности, ее вхождения в социальное целое - адаптацию, индивидуализацию и интеграцию.

Протяженные во времени, они выступают как макрофазы развития личности в пределах одной эры и обозначаются как три эпохи: детство (преимущественно адаптация), отрочество (преимущественно индивидуализация), юность (преимущественно интеграция). Именно таким образом дитя в конце концов превращается в зрелую, самостоятельную личность, дееспособную (ту, что демографы обозначают как единицу "самостоятельной" части населения), готовую к труду, воспроизводству и воспитанию нового человека, к продолжению себя в детях. Третья макрофаза (эпоха), начинаясь в школе, хронологически выходит за ее пределы. Подчеркнем, что отрочество, как это и типично для стадии индивидуализации, выступает как эпоха перелома, обострения противоречий.

Эпохи подразделяются на периоды развития личности в конкретной среде. В качестве модели социально зрелого человека принимается личность индивида, еще не интегрированного в общественной жизни.

Эпоха детства - наиболее длительная макрофаза развития личности - охватывает три возрастных периода (преддошкольный, дошкольный, младший школьный). Эпоха отрочества и период подросткового возраста совпадают. Эпоха юности и период ранней юности только частично совпадают (ранняя юность ограничивается рамками пребывания в школе). Как было сказано, для первой макрофазы "эпохи детства" характерно относительное преобладание адаптации над индивидуализацией, для второй (эпоха отрочества) - индивидуализации над адаптацией, для третьей (эпоха юности) - превалирование интеграции над индивидуализацией.

Список литературы:

1. Ярошевский М.Г ." История психологии". М.:"Мысль", 1966.
2. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. "История и теория психологии". - Ростов-на-Дону: издательство "Феникс", 1996. Том2
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка до 17 лет): Учебное пособие. 4-е изд. - М.: Издательство УРАО, 1998.

Липецкий государственный педагогический институт

Реферат

по истории психологии

на тему: "Принцип развития"

: