# Содержание

Содержание 2

Введение 3

Развитие теории подросткового периода 4

Физиологическое развитие подростков 11

Развитие мышления в переходном возрасте 14

Формирование воли в подростковом возрасте 18

Заключение 22

Список используемой литературы: 23

# Введение

Сфера психологии очень обширна и интересна; и по сей день в ней содержится множество еще не разрешенных вопросов, загадочных феноменов, необъяснимых явлений. Почему же меня привлекла именно проблема подросткового кризиса?

Уместным, на мой взгляд, будет привести здесь слова А.Б. Боссарт: «…на человека в обществе обращают слишком мало внимания. На него это малое внимание обращают слишком поздно. Когда он уже человек. Или не совсем человек. Или нечеловек…когда он готов, без нас - окончательно произошел или не произошел. И мы как будто не причем…» [1,3] . И особенно – жизненно необходимо это внимание подростку, так как он самый отверженный и самый одинокий. В силу своего возраста он уже не может довольствоваться семейной и школьной жизнью, вырастая из их представлений и норм, а подчас и вступая с ними в конфликт – подростка неудержимо влечет к себе взрослое общество со своими законами, со своей, совершенно иной, чем детская структурой. И ему очень трудно: ему надо приспособиться к новым условиям, принять себя и добиться, чтобы другие приняли и оценили- как взрослого, как личность. И оттого, как сегодняшние подростки решат свои проблемы, какие выберут для себя ценности, зависит наша ближайшее будущее, наше завтрашнее общество. И надо бы серьезно задуматься над этой проблемой. Но до подростков ли взрослым, когда бешенный ритм жизни и борьба за существование не оставляют времени подумать даже о себе.

 Цель исследования: исследовать особенности подросткового возраста, показать сложный и противоречивый характер данного периода, его решающее влияние на развитие личности.

# Развитие теории подросткового периода

 Первый, кто обратил внимание на новое социальное явление – подростковый период развития, был Я.А. Коменский. Исходя из природы человека он делит жизнь подрастающего поколения на четыре возрастных периода по шесть лет каждый. Границы отрочества он определяет в 6–12 лет. В основу этого деления он кладет возрастные особенности; отрочество, в частности, характеризуется развитием памяти и воображения с их исполнительными органами- языком и рукой. Таким образом, хотя здесь еще не приходится говорить о серьезном исследовании проблемы, но нам следует отметить тот факт, что Коменский впервые выделил отрочество как особый период детства (хотя и вкладывал в это несколько иное понимание).

 Следующий, кто обратил внимание на подростковый период развития, был Ж.Ж. Руссо. В своем, вышедшем в 1762 году романе “Эмиль” он отметил то психологическое значение, которое этот период имеет в жизни человека. Руссо, охарактеризовав подростковый возраст как “второе рождение”, когда человек “рождается в жизнь” сам, подчеркнул важнейшую, на наш взгляд, особенность данного периода – рост самосознания. Но собственно научную разработку идеи Руссо получили фундаментальный двухтомный работе С. Холла “Взросление: его психология, а также связь с физиологией, антропологией, социологией, сексом, преступностью, религией и образованием”, вышедшей в 1904 году. Холла справедливо называют “отцом “ психологией переходного возраста, так как он не только предложил концепцию, объясняющую данное явление, но и на долго определил круг тех проблем, которое традиционно стали связывать с подростковым периодом. В духе философии немецкого романтизма содержание подросткового периода обозначается Холлом как кризисом сознания ( период “Бури и натиска”), преодолев который человек приобретает “ чувство индивидуальности”. По аналогии с моделью биогиноза Э. Геккеля Холл строит свою модель социогиноза, в которой подростковая стадия трактуется как соответствующая эпохи романтизма в истории человечества, то есть промежуточной между детским и взрослым состоянием. Заслуга же Холла, на наш взгляд, в том, что он ввел во-первых представление о промежуточности, переходности данного этапа развития; во-вторых, понятия кризиса – наиболее значительное его достижение.

 Теоретические модели подросткового возраста представлены во всех ведущих направлениях западной психологии. И хотя теории З. Фрейда и А. Фрейд (психоанализ), К. Левина (гештальтпсихология) и Р. Бенедикт (бихевиоризм) сильно разнятся между собой, но их объединяет то, что все эти теории исходят их общей модели онтогенетического развития – эволюционного.

 Анализ причин смены социогенетической модели развития на эволюционную показывает, что для этого имелись предпосылки, сложившиеся внутри самой психологии. И прежде всего, это работы американских культуроантропологов школы Боас. Эти исследования изучали психическое развитие ребенка в условиях примитивных культур и сравнивали эти условия с американскими. Р. Бенедикт изучала подростков индейских племен Канады и Новой Гвинеи, а ее коллега М. Мид вела исследования подростов на острове Самоа. Собранные данные позволили психологам позднее сделать вывод, что о подростковом периоде как промежуточном между половым созреванием и началом взрослой жизнью имеет смысл говорить только в отношении промышленно развитых стран. Никакого кризиса развития у примитивных культур антропологи не обнаружили, а нашли и описали противоположное – гармоничное, бесконфликтное протекание подросткового периода. Мид и ее коллеги установили, что подростковый период может иметь разную длительность, а в некоторых племенах он ограничивается несколькими месяцами.

 Антрополог Бенедикт, сравнивая воспитание детей в разных обществах, пришла к выводу, что во многих культурах нет подчеркивания контраста между взрослым и ребенком, который существует в американской системе воспитания. В этих культурах дети с малого возраста включены в труд взрослых, имеют обязанности, несут ответственность. С возрастом то и другое увеличивается, но постепенно. В отношениях взрослого и ребенка существует взаимосвязь. Поведение не поляризуется: одно для ребенка, другое для взрослого. Это позволяет ребенку с детства приобретать умение и представления, которые будут ему необходимы в будущем. В таких условиях переход от детства к взрослости протекает плавно, ребенок постепенно учится способам взрослого поведения и оказывается подготовленным к выполнению требований статусов взрослого. Иначе протекает переход от детства к взрослости в условиях, когда важные требования к детям и взрослым не совпадают, являются противоположными (как, например, в обществах с высоким промышленным развитием). В результате этого складывается неблагополучная ситуация: в детстве ребенок усваивает то, что ему не пригодится как взрослому, и не учится необходимому для будущего. Поэтому, он оказывается не подготовленным к нему при достижении “формальной” зрелости. В этих условиях возникают разные сложности в развитии и воспитании подростка. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что представление о кризисе как о явлении обусловленном биологически и генетически заданной программой развитии, факты не подтверждали.

 Но эволюционная модель развития сменила социогенетическую не столько под напором добытых культуранторополагами фактов, сколько в связи с другими обстоятельствами. Среди них несомненное значение имело то, что эта модель заняло господствующее положение в самой биологии. Именно здесь, в единственном пункте сходятся содержательно различные западные теории подросткового периода: в понимании процесса психического развития как приспособительного по существу, поскольку эволюционной моделью навязывалось рассмотрение развития как обусловленного необходимостью приспособления организма к среде(к обществу). Однако, факторы “социальной среды ” бихевиоризм, гештальтпсихолгии, психоанализ и другие западные теории трактуют не одинаково.

 Особое место в изучении подросткового возраста занимает теория Э. Шпрангера, считавшего, что внутренний мир индивидуума принципиально не сводим к каким-то ни было природным или социальным детерминантам. Подростковая фаза, ограничиваемая им 14-17 годами характеризуется кризисом связанным со стремлением к освобождению от детской зависимостью. В качестве главных новообразований данного возраста выступают открытие “Я”, возникновение рефлексии, осознания своей индивидуальности. Но, положив начало систематическому изучению процесса самосознания и ценностных ориентаций, Шпрангер по нашему мнению явно недооценил ведущую роль в этом процессе практической деятельности.

 Теоретические положения Шпрангера были конкретизированы Ш. Бюллер. По ее мнению подростковый этап – это негативная фаза юношеского периода, характерные черты которого: тревожность, раздражительность, агрессивность, бесцельный бунт, стремление к самостоятельности, неподкрепляемой соответствующими физическими и психическим возможностями. Однако, мы считаем, что Бюллер определяла подростковый возраст слишком односторонне.

 Психоаналитической традиции факторы социальной среды сводятся к внутреннесемейным отношениям. Это направление, у истоков которого стоял З. Фрейд, объявляет энергию либидо, сексуальную первооснову всех потребностей, двигателем и причиной всех изменений, сопровождающих развитие. Изменение сексуальности в подростковый период психоаналитики связывают прежде всего с изменением объекта : от членов семьи- к несемейным отношениям. Главное упущение классического психоанализа на наш взгляд, это то, что он связывает подростковый кризис исключительно с фактом полового созревания, хотя уже наблюдениями культуроантропологов было доказано отсутствие однозначной связи между этими явлениями.

 В целом эволюционная модель, используемая для объяснения развития всеми перечисленными направлениями, обусловила тот дуализм биологического и социального, который на долгие годы стал преткновения для всей западной возрастной психологии. Эволюционная концепция описывала социальные моменты как условия среды. Но среда включает и биологические условия, также влияющие на ход развития. Отсюда сакраментальный вопрос: а что влияет больше – и последующие попытки теорий подросткового возраста избавиться от дуализма.

 Одно из таких попыток предпринял Г.С. Салливен приписал движущие начала не биологическим потребностям, а социальным. Воспользовавшись только что возникшей теорией межличностных отношений Салливен строит свою теорию возрастного развития по аналогии с фрейдистской, но источником развития у него выступают первичная потребность в межличностных отношениях. Развитие сводится к процессу естественного развертывания данной потребности, и сменой шести возрастных стадий объясняется спонтанным вызреванием новых типов потребностей в общении; в подростковом периоде – гетерофилическая стадия – потребность интимного общения с лицом противоположного пола ( не половое влечение). Таким образом, нам следует отметить, что благодаря теории Саллевена психология подростка обогатилась такой важной проблемой как генезис общения.

 Интеллектуальный аспект развития подростка стал предметом исследования Ж.И. Пиаже и его последователей, которые выделяют здесь созревание способности к формальным операциям без опоры на конкретные свойства объектов, развитие гипотетико-дедуктивной формой суждения, проявляющейся в склонности подростков к теоретизированию и так далее.

 Итак, рассмотренные теории подросткового возраста, условно обозначаемые как теории первого круга, определили систему понятий, в которых могут быть описан этот период онтогенеза и специфику проблем. Однако в дальнейшем потребовалось совместить все разнородные содержательные представления ,которые выработали теории первого круга. Для их объединения необходимо было найти принцип, благодаря которому мозаичная картина подросткового кризиса приобрела бы целостность.

Помимо теоретических задач вставших перед психологии подросткового возраста на новом этапе ее развития в 30-40 годы нашего столетия актуализировались задачи изучения подростка эмпирическим путем (наблюдение, эксперимент).

В 50-ых годах А. Гезелл предпринял попытку упорядочить накопленный эмпирический материал в своей операционнальной концепции развития, который показателем развития служило “степень взрослости ”. С помощью изменения “степени взрослости” он пытался преодолеть дуализм организма и среды, наследственности и опыта, структуры и функции, души и тела. Исследования проводились в основанном в 1950 году Гезеллом Институте детского развития, однако их теоретическая база оказалась явно не достаточной, и мы не будем здесь останавливаться.

Эклектическое объединение разных аспектов развития послужило базой и для разработки понятия “задачи развития ”, которые широко используются современными западными психологами. Наиболее четко эти задачи сформулировал Р. Хавигурст:

* достижение зрелых отношений с лицами противоположного пола
* достижение социально приемлемой взрослой сексуальной роли
* приспособление к изменениям своего физического состояния, приятие и эффективное использование своего тела
* достижение экономической независимости
* выбор профессии и подготовка к профессиональной деятельности
* подготовка к браку и семейной жизни
* развитие интеллектуальных способностей и идеологических концептов, необходимых для компетентного участия социальной жизни
* достижения социально ответственного поведения
* выработка комплекса ценностей, в соответствии с которыми стоится поведение.

Примером теории построенной на этом понятии может служить теория Л.Айзенберга, который осуществляется попытка проследить функциональные связи между стадиями индивидуального развития. Айзенберг считает, что оптимальное развитие в подростковом периоде зависит от успешного разрешения задач развития в младенчестве и детстве. Он объясняет подростковый кризис тем, что в короткий период времени происходит слишком много глубоких изменений. Адаптация к этим изменениям и составляет задачи развития подростка. Мы находим это довольно интересным наблюдением. Показательно, что в теории Айзенберга как и в теориях первого круга реализуется современные взгляды биологии, на этот раз – концепция о целостной экологической системе, внутри которой функционирует популяция организмов.

Эриксон исходя из задач развития выделяет в жизни человека восемь стадий, подчеркивая, что каждая стадия связана со всеми остальными. Подростковый возраст приходится на пятую стадию жизненного цикла, задачей которого являются достижения личностного самоопределения. Но из его теории выпадает то важнейшее звено, которое в отечественной психологии вслед за Л.С. Выгодским обозначается как “социальная ситуация развития”. На наш взгляд, связь в системе “взрослый – ребенок ” имеет конкретный исторический характер и зависит от системы ценностей, принятых в той или иной социальной общности.

В ряде эмпирических исследований 60-80 годов сделаны попытки охарактеризовать подростковый возраст как относительное благополучный, как период “безкризисного развития” (Ф. Элкин и У. Уистли, Э. Доуан и Дж. Аделсон, Д. и Дж. Офферов и ряд других ). В целом в современных теориях подросткового возраста в отличии от теорий первого круга возрастные кризисы рассматриваются как нормальное явление, а отсутствие таковых – признак неблагополучного развития.

При анализе логике психического развития, связи этого развития с окружающей средой отечественные психологи исходят из того, что непосредственно условия жизни не определяют психического развития, поскольку оно зависит от типа взаимоотношений ребенка с его окружением. Специфичные для возрастного этапа отношения внутренних процессов и внешних его условий определяет качественно новые психические образования. Именно это сочетания составляют социальную ситуацию развития.

Подростковый возраст необходимо рассматривать не как отдельно взятый этап, а в динамике развития, поскольку без знания закономерностей развития ребенка в онтогенезе, противоречий, составляющих силу этого развития, невозможно выявить психические особенности подростка. В основе такого исследования лежит деятельностный подход, рассматривающий развитие личности, как процесс движущей силой которого является, во-первых, разрешение внутренних противоречий, во-вторых, смена типов деятельности, обусловливающее перестройку сложившихся потребностей и зарождения новых. В процессе изучения отечественные психологи (Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) выяснили, что ведущий для подросткового возраста деятельностью является усвоение норм взаимоотношений, которые получает наиболее полное выражение в общественно полезной деятельности.

Таким образом, изучение подросткового периода – очень сложный, долгий и многоплановый процесс, который не завершен и по сей день. До сих пор нет однозначного понимания всех его особенностей, не прекращаются споры между психологами. Но несмотря на это мы можем выделить основные моменты, определяющие подростковый период развития, отметить его главные характеристики.

# Физиологическое развитие подростков

Подростковым принято считать период развития детей от 11-12 до 15-17 лет; он знаменуется бурным развитием и перестройкой социальной активности ребенка. В психологической литературе принято разграничивать подростковый возраст и юношество. В понимании хронологических границ этих периодов нет единства. С определенной мерой условности можно считать, что «подростничество» как переходный возраст лежит в указанных границах, за ним следует новый этап развития – юность.

Что это значит применительно к психологии переходного возраста? Прежде всего – что натуральный ряд развития, физическое созревание нельзя рассматривать изолированно от социального ряда, то есть процессов социализации, и обратно.

В физиологии этот процесс условно подразделяется на три фазы:

1. предпубертатный, подготовительный период.
2. собственно пубертатный период, в течение которого осуществляются основные процессы полового созревания.
3. постпубертатный период, когда организм достигает полной биологической зрелости.

Если совместить это деление с привычными возрастными категориями, предпубертатный период соответствует предподростковому или младшему подростковому, пубертатный – подростковому, постпубертатный – юношескому возрасту.

Однако все процессы созревания протекают крайне неравномерно и не одновременно, причем это проявляется, как на межиндивидуальном (один мальчик 14-15 лет может быть постпубертатным, другой – пубертатным, а третий – допубертатным), так и на внутрииндивидуальном уровне (разные биологические системы одного и того же человека созревают не одновременно).

Основные аспекты физического созревания – скелетная зрелость, появление вторичных половых признаков и период скачка в росте – тесно связаны друг с другом, как у мужчин, так и у женщин.

На вопрос о том, как влияет физическое развитие, включая конституциональные особенности организма и темп его созревания, на психологические процессы и свойства личности, ответить нелегко, потому что влияние природных свойств невозможно вычленить из совокупности социальных условий, в которой эти свойства проявляются и оцениваются. Дело не в том, что генетические факторы не имеют самостоятельного значения. Вполне возможно и даже вероятно, что определенные гены несут в себе программы развертывания и физических свойств, и некоторых особенностей темперамента и умственных склонностей индивида. Но, имея дело с поведением и сложными психологическими свойствами человека, наука не может однозначно разделить их генетические и социальные детерминанты.

Мощные сдвиги происходят во всех областях жизнедеятельности ребенка, не случайно этот возраст называют «переходным» от детства к зрелости, однако путь к зрелости для подростка только начинается, он богат многими драматическими переживаниями, трудностями и кризисами. В это время складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера и способы эмоционального реагирования, которые в дальнейшем во многом определяют жизнь взрослого человека, его физическое и психологическое здоровье, общественную и личную зрелость. Вот почему так велика роль семейного окружения и школьного коллектива в обеспечении условий не затрудняющих, а, напротив, способствующих здоровому развитию личности подростка.

Подростковый возраст (отрочество) – это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становления нравственности и открытию «Я», обретения новой социальной позиции.

Социальное самоопределение и поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения.

Мировоззрение – это взгляд на мир в целом, система представлений об общих принципах и основах бытия, жизненная философия человека, сумма и итог всех его знаний. Познавательными (когнитивными) предпосылками мировоззрения являются усвоение определенной и весьма значительной суммы знаний (не может быть научного мировоззрения без овладения наукой) и способность индивида к абстрактному теоретическому мышлению, без чего разрозненные специальные знания не складываются в единую систему.

Но мировоззрение – не столько логическая система знаний, сколько система убеждений, выражающих отношение человека к миру, его главные целостные ориентации.

Становление личности включает в себя также становление относительно устойчивого образа «Я», то есть целостного представления в самом себе. Образ «Я» (иногда его называют также «понятие «Я или «Я – концепция») – сложное психологическое явление, которое не сводится к простому осознанию своих качеств или совокупности самооценок. Вопрос «кто я такой?» подразумевает не столько самоописание, сколько самоопределение: «кем я могу и должен стать, каковы мои возможности и перспективы, что я сделал и еще могу сделать в жизни?». На этот вопрос трудно ответить «объективно», потому что каждый человек, в зависимости от контекста и ситуации «видит», точнее, «конструирует» себя по-разному.

Образ «Я» - не просто отражение (в форме представления или понятия) каких-то объективно данных и не зависящих от степени своей осознанности свойств, а социальная установка, отношение личности к самой себе, включающее три взаимосвязанных компонента: познавательный – знание себя, представление о своих качествах и свойствах; эмоциональный – оценка этих качеств и связанное с ней самолюбие, самоуважение и тому подобные чувства и поведенческий – то есть практическое отношение к себе, производное от первых двух компонентов.

# Развитие мышления в переходном возрасте

 Основная разница между маленьким школьником и подростком, легко обнаруживаемая даже самым поверхностным наблюдением над их поведением, - общеизвестная склонность подростка и юноши к рассуждениям. Это эпоха — эпоха рассуждающего мышления. Подростковый возраст - возраст проблем, рассуждений и споров. Находящаяся в разгаре своего созревания функция — мышление — начинает проявлять себя с большой энергией, и огромное место занимает мышление в жизни подростка и юноши. Они забрасывают в школе учителей вопросами, а дома усиленно думают над решением порой труднейших проблем. Дружить для них в значительной степени, — значит иметь партнёров для рассуждений, а содержание их учебных предметов в большей мере состоит из рассуждений и доказательств. И в школе, и вне школы они имеют репутацию спорщиков, причём в этих спорах уже большое место занимает доказательство своих собственных положений. Порой мышление проявляется с такой избыточной энергией, что производит впечатление как бы игры: спорят ради спора, рассуждают, чтобы рассуждать, и думают над проблемами с виду эксцентричными. И тем не менее это мышление, уже неплохо отражающее связи объективного материального мира и уже в значительной степени историческое, еще имеет ряд крупных недостатков. Однако абстрактное мышление ещё далеко от полной зрелости. В подростковом возрасте лишь начинается интенсивное развитие абстрактных понятий, но это развитие продолжается с ещё большей интенсивностью в юношеском возрасте. Как ни интенсивно развивается мышление подростка, как ни сильно оно вышло за пределы личных, ограниченных местом и временем, восприятий, как ни активно проявляет оно себя по отношению к восприятию и памяти, всё же оно недостаточно широко и глубоко, ещё недостаточно всёсторонне. На его мышлении лежит ещё тень не преодоленной метафизичности, и ему ещё не хватает в должной мере диалектичности. Ему недостаёт ещё философского диалектического мышления. Мышление — одна из тех функций, которые в онтогенезе, как и в филогенезе, развиваются позднее ряда многих других функций. Влияние школы на мышление, начинающееся с первого дня поступления ребёнка в школу, особенно ярко выступает в подростковом возрасте. Пожалуй, ни в каком другом возрасте не бывают люди так сходны друг с другом по содержанию и приёмам мышления, как в средних классах школы. В младших классах ещё продолжают сказываться разнообразие личного опыта дошкольника и разнообразие дошкольной среды. В старших классах, а ещё в большей степени по выходе из школы, разнообразие создаётся рядом других причин. Одна из причин — жизненные установки и интересы общественно почти или совсем определившегося человека. Другая причина — разнообразие степени и характера втянутости в практическую жизнь: заботы о будущем, жизненные затруднения и т.п., при прочих равных условиях, побуждают человека усиленней думать. Наконец, третья причина — разнообразие внешкольной и после школьного образования, чтение и т.п. Ключом ко всему проблем развития мышления в переходном возрасте является тот установленный рядом исследований факт, что подросток впервые овладевает процессом образования понятий, что он переходит к новой и высшей форме интеллектуальной деятельности — к мышлению в понятиях.

 Это центральное явление всего переходного возраста, и недооценка оттеснить на задний план изменения интеллектуального характера по сравнению с эмоциональными и другими сторонами кризиса, присущие большинству современных теорий переходного возраста, объясняются в первую очередь тем, что образование понятий представляет собой в вышей степени сложный процесс, отнюдь не аналогичный простому вызреванию элементарных интеллектуальных функций, а потому не поддающийся внешнему констатированию, грубому определению на глаз. Перемены, совершающиеся в мышлении подростка, овладевающего понятиями, - это в огромной степени перемены внутреннего, интимного структурного характера, часто не выявляющиеся вовне, не бросающиеся в глаза наблюдателю. В центре развития мышления в эпоху полового созревания стоит образование понятий. Этот процесс знаменует собой действительно революционные изменения как в области содержания, так и в области форм мышления. Именно высшие формы мышления, в частности логическое мышление, раскрываются в своём значении перед подростком.

 Ум подростка, скорее, тяготится конкретным, и конкретные естествознание, ботаника, зоология и минералогия , отходят у подростка на задний план, уступая место философским вопросам естествознания, происхождения мира, человека и т.п.. Точно так же отходит на второй план интерес к обильным историческим конкретным рассказам. Место их теперь уже всё более и более занимает политика, которой подросток очень интересуется. Наконец, со всем этим хорошо вяжется и то, что подросток в массе охладевает к столь любимому ребёнком в предпубертатном возрасте искусству, как рисование. Самое абстрактное искусство – музыка – самое любимое подростком. Развитие общественно-политического миросозерцания не исчерпывает собой всех изменений, которые происходят в эту эпоху в содержании мышления подростка. Это только одна, может быть, наиболее яркая и значительная часть происходящих изменений. Подросток, переходя к адекватному освоению такого содержания, которое может быть представлено во всей полноте и глубине только в понятиях, начинает активно и творчески участвовать в различных сферах культурной жизни, которые раскрываются перед ним. Без мышления в понятиях нет понимания отношений, лежащих за явлениями. Целый мир глубоких связей, лежащих за внешней видимостью явлений, мир сложных взаимозависимостей и отношений внутри каждой сферы действительности и между её отдельными сферами раскрывается только перед тем, кто подходит к нему с ключом понятия. Это новое содержание не входит механически в мышление подростка, а претерпевает длительный и сложный процесс развития. Благодаря этому расширению и углублению содержания мышления перед подростком раскрывается весь мир в его прошлом и настоящем, природа, история и жизнь человека. Расширение среды в переходном возрасте приводит к тому, что средой для мышления подростка становится мир. Мир внутренних переживаний, закрытый от ребёнка раннего возраста, сейчас раскрывается перед подростком и составляет чрезвычайно важную сферу в содержании его мышления. В проникновении во внутреннюю действительность, в мир собственных переживаний опять решающую роль играет возникающая в переходном возрасте функция образования понятий. Слово есть настолько средство понимать других, насколько оно есть средство понимать самого себя. Слово с самого рождения есть для говорящего средство понимать себя, апперципировать свои восприятия. Благодаря этому только с образованием понятий наступает интенсивное развитие само восприятия, самонаблюдения, интенсивное познание внутренней действительности, мира собственных переживаний. Понятие, являясь важнейшим средством познания и понимания, приводит к основным изменениям в содержании мышления подростка. Во-первых, мышление в понятиях приводит к вскрытию глубоких связей, лежащих в основе действительности, к упорядочению воспринимаемого мира с помощью набрасываемой на него сетки логических отношений. Речь есть могущественное средство анализа и классификации явлений, средство упорядочения и обобщения действительности. Слово, ставшее носителем понятия, является настоящей теорией предмета, к которому оно относится. Познавая с помощью слов, являющихся знаками понятий, конкретную действительность, человек раскрывает в видимом им мире заключенные в нём связи и закономерности. Но понятие не только приводит в систему и служит основным средством познания внешней действительности. Оно является также основным средством понимания другого, адекватного усвоения исторически сложившегося социального опыта человечества. Только в понятиях подросток впервые систематизирует и постигает мир общественного сознания.

Наконец, третья сфера, возникающая вновь в мышлении подростка в связи с переходом к образованию понятий это мир собственных переживаний, систематизация, познание и упорядочение.

# Формирование воли в подростковом возрасте

Принято считать, что подростки характеризуются, больше чем дети всех других школьных возрастов, слабостью воли. Они недостаточно организованы, легко пасуют перед трудностями, легко поддаются чужому влиянию, часто ведет себя вопреки усвоенным требованиям и правилам поведения. Правда, это больше относится к младшему подростку, но и в старшем подростковом возрасте встречается много учащихся с такими особенностями. Не меняет дела и акселерация. Напротив, на фоне ускоренного физического развития недоразвитие волевых процессов особенно бросается в глаза.

Специфика социальной ситуации развития подростка является расхождение, с одной стороны, между требованиями жизни и его интересами, с другой – между его возможностями и его собственными требованиями к себе. Такое расхождение требует уже достаточно высокого уровня развития воли, которого чаще всего подростки ещё не достигают. Знание этой специфики позволяет понять поведение детей подросткового возраста, их психологические особенности, их переживания, что, в свою очередь, необходимо для построения всей системы воспитательных воздействий в этот трудный («критический») период детского развития. У подростков возникает острая борьба мотивов (делать ли что надо или что хочется), после чего происходит создание намерения и, наконец, его исполнение. Однако такого рода произвольное поведение является очень сложным и трудным, оно требует такой перестройки мотивационной сферы, в результате которой значимым мотив приобретает большую силу и побеждает все другие действующие на человека мотивы. Изучение процесса такой перестройки обнаруживает, что в этих случаях человек прибегает к взвешиванию всех за и против того или иного поступка. В результате такого «проигрывания» часто человеку удаётся усилить тот мотив, который обеспечивает волевое поведение. Причём решающую роль в этом играет умение человека предвидеть последствия тех поступков, между которыми производится выбор. Процесс выбора, создание намерения и его исполнение у подростков, обнаружили имеющиеся здесь специфические трудности. Прежде всего, у детей этого возраста очень ярко выражено стремление подбирать аргументы в пользу эмоционально более привлекательного поведения за счёт поведения необходимого, требуемого. Иначе говоря, у подростков сильные эмоции гораздо чаще, чем у взрослых, блокируют разумное решение. Например, когда школьнику надо сделать выбор между тем, сеть ли ему за приготовление уроков или продолжать увлекательное чтение, он незаметно для себя начинает подбирать аргументы в пользу чтения. Кроме того, подростки ещё плохо умеют учитывать последствия совершенных поступков. Не только у младших, но даже у старших подростков круг предвидимых ими последствий очень ограничен. Они часто не способны учесть, как отзовётся их поведение на окружающих (какие у них могут возникнуть трудности, переживания); в основном они учитывают последствия только для себя. Кроме того, подростки, подростки, как правило, не умеют предвидеть те последствия поступка, которые зависят не от объективных обстоятельств, а от собственного психологического или даже физического состояния. Например, откладывая на потом выполнение неинтересного дела (уроки, уборка, и т.п.) и точно, рассчитав, что по времени они это сделать успеют, они тем самым не учитывают, что потом у них будет ещё меньше желание работать.

Различного рода трудности преследуют подростка также и при создании и исполнении намерения. Успешной регуляции своего поведения здесь мешает целый ряд особенностей их личности. А затем, когда это ситуативная эмоция ослабевает, ослабевает намерение подростка выполнить принятое решение. Например, под влиянием товарищей или какого-нибудь мимолетного влечения подросток может принять решение систематически зарядку. Но если эта эмоция ослабевает, то у подростка, предоставленного самому себе, намерение оказывается невыполнимым.

 Всё указанные трудности также объясняют то, почему подростки проявляют «слабость воли», казалось бы, большую, чем дети младшего возраста. Ведь последние достигают произвольного поведения без указанного «механизма», непосредственно, либо в результате аффективного стремления сохранить и утвердить свою позицию школьника, либо под влиянием также очень аффективного стремления заслужить одобрение взрослых.

 Конечно, далеко не все подростки переживают указанные трудности произвольного поведения.

 Большую роль здесь играет правильно сложившееся у школьников общее отношение к учению и школе как к основному содержанию их жизни и деятельности. Они переживают своё положение школьника как определяющее их место в жизни, потеряв которое, они теряют своё общественное лицо.

 Большое значения здесь имеет формирование таких особенностей личности учащихся, как чувство долга, ответственности, привычки к систематическому труду, наличие широких познавательных интересов, а в конечном счете, понимание той роли, какую играет школа для их будущей жизни. Вот почему очень важно, чтобы в подростковом возрасте перед школьниками уже возникала проблема самоопределения, т.е. представление о своём будущем месте в жизни, устойчивый интерес к какой-либо профессии или к какому-нибудь виду деятельности. Именно те школьники, у которых такого рода представляют себе, к чему они будут стремиться по окончанию школы, как правило, отличаются организованностью поведения, постоянно направленного на достижение поставленных целей.

 Наблюдения и исследования процесса формирования всех указанных выше особенностей личности, необходимых для осуществления воли высокого уровня, обнаруживают сложный путь их развития и сложный характер их взаимоотношений. Формирование чувства долга и ответственности и вообще всех нравственных чувств начинается очень рано и в подростковом возрасте можно достигать уже достаточно высокого уровня. Однако многие факты показывают, что развитие нравственных чувств, хотя и облегчает произвольное поведение, тем не менее не обеспечивает его полностью. Более того, при определённых условиях их наличие может привести к возникновению у школьника конфликта с самим собой. Это происходит в тех случаях, когда у него достаточно высоко развиты нравственные чувства, но не сформированы соответствующие нравственные привычки и нравственные качества личности. В результате подросток ведёт себя вразрез со своими нравственными чувствами, что приводит его к переживанию недовольства самим собой, раскаянию и даже к снижению самооценки. Колебания самооценки и особенно обращенные к себе упрёки в отсутствии воли очень типичны для школьников подросткового возраста. Следовательно, наряду сформированием нравственных чувств должны формироваться соответствующие привычки поведения. Если ребёнок в процессе своей жизни добивается выполнения требуемого поведения, у него образуются и нужные привычки.

 Подростки, испытывая трудности в произвольной организации своего поведения, ставят перед собой в качестве специальной задачи воспитания воли и выработки у себя волевых качеств личности. Однако понимают эту задачу своеобразно: они видят проявление воли преимущественно в героических поступках, порождаемых какими-то исключительными обстоятельствами. Иначе говоря, они не видят и не замечают проявления воли в своей повседневной жизни и деятельности. Даже при разъяснении они не хотят признать, что в усидчивой учебной работе, в постоянном прилежании также проявляется воля; и уже, во всяком случае «такая воля» их не привлекает. Точно так же они не видят воли ни в поведении матери, несущей всё трудности повседневной заботы о семье, ни окружающих людях, постоянно проявляющих волевые качества в своём профессиональном труде и при выполнении своих общественных обязанностей. Поэтому, стремясь воспитать в себе «настоящую волю», подросток (особенно младшие) берут за образец героические поступки, но крайне редко ориентируются на образцы, воплощением которых являются окружающие их люди. Этим же объясняется и то, что воспитание воли в себе они понимают как упражнение в каких-то изолированных поступках, производимых в экстремальных условиях.

 Учитывая указанное своеобразия в понимании подростком процесса самовоспитания, очень важно направить их внимание не на специальные упражнения для воспитания воли, а на воспитание в себе достаточной выдержки и организованности в выполнении своих повседневных обязанностей, как в отношении всех видов деятельности, так и в своих отношениях с окружающими людьми.

# Заключение

Переходный самый трудный возраст. За достаточно короткий период примерно с 12 до 15 (девочки чуть раньше, мальчики чуть позже) – человек из ребенка превращается во взрослого.

 Трудности подросткового возраста неизбежны. Но далеко не для всех он становится тяжелым и травматичным периодом. Многое зависит от того, насколько благополучным был предшествующий опыт человека, какая у него группа поддержки – друзья, семья, учителя, круг его общения. Но многое зависит и от самого подростка, от пути который он выбрал сам для себя.

В современных научных представлениях подтверждается существование подросткового кризиса как необходимого этапа развития личности, признается его важность.

Несмотря на значительные научные достижения, сами подростки и их родители плохо осведомлены в этой области, что приводит к значительным трудностям и болезненности в протекании данного периода.

Хотя основные психологические характеристики подросткового возраста постоянны, но некоторые его черты изменяются в зависимости от исторических, социальных, культурных, образовательных и других условий.

Результаты нашей опытно-экспериментальной работы подтверждают предыдущее положение и в очередной раз показывает, что практика идет впереди теории, не всегда ей соответствуя , но постоянно поставляет материалы для дальнейшего изучения.

Таким образом, подводя итог нашей работе мы еще раз отмечаем важность подросткового возраста для всего развития личности, считаем необходимым продолжение глубокого всестороннего исследования данной проблемы, постоянного поддерживания связи теории с практикой, и, наконец, подчеркиваем важность применения этих знаний в реальной жизни. группы подростков на предмет их отношения к себе и к другим людям.

# Список используемой литературы:

1. Кон И.С. «Психология старшеклассника», М, 1982 г

2. Кон И.С. «Психология ранней юности», М., 1989 г.

4. Краковский А.П. «О подростках», М., 1991 г.

5. Кулагина И.Ю. «Личность школьника», М.,1999 г.

6. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет ). М.: Изд-во УРАО., 1997,

7. Бодалев В.В. «В мире подростка», М., 1982 г.

8. Аракелов Г.Г. «О психологии подростка», М., 1990 г.

9. Поливанова К.Н. «Психология возрастных кризисов», М, 2000 г.

10. Д.М. Дубравская «Основы психологии», Издательство «Свет», Львов 2001г.