Урдабаева Л.Е., Рахматулина А.Р.

Даму психологиясы
Developmental psychology

Костанай 2018

Министерство образования и науки Республики Казахстан

Костанайский государственный университет имени А. Байтурсынова

Кафедра психологии и педагогики

Урдабаева Л.Е., Рахматулина А.Р.

ДАМУ ПСИХОЛОГИЯСЫ

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Оқу құралы / Training manual

Қостанай, 2018

УДК 159.9 (075.8)
ББК 88.37.я73
У 69

Авторлар:

Урдабаева Лаззат Ерганысовна, тарих ғылымдарының кандидаты, психология ғылымдарының магистрі, психология және педагогика кафедрасының доценті

Рахматулина Аина Руслановна, педагогика ғылымдарының магистрі, психология және педагогика кафедрасының оқытушысы

Пікір жазғандар:

Ташетов А.А.-PhD докторы, Қостанай мемлекеттік педагогикалық институтының психология және дефектология кафедрасының аға оқытушысы

Ким Н.П. – педагогика ғылымдарының докторы, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университетінің психология және педагогика кафедрасының профессоры.

Жабаева С.С. – филология ғылымдарының кандидаты, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университетінің шет филология кафедрасының меңгерушісі

Урдабаева Л.Е., Рахматулина А.Р.
У 69 «Даму психологиясы»: Оқу құралы = Developmental psychology: Training manual.Л.Е. Урдабаева, А.Р.Рахматулина - Қостанай: А.Байтұрсынов атындағы Қостанай мемлекеттік университет, 2018. – 257 с.

ISBN 978-601-7955-20-5

«Даму психологиясы/ Developmental psychology» оқу құралда даму психологиясының қарастыратын ғылыми-теориялық мәселелері, пәннің міндеттері мен мақсаты, зерттеу әдістері, даму ұғымы, баланың психикалық дамуы жайлы теориялар, дамудың жас кезеңдеріне қарай жіктелуі және жас шамасының мәселелері толығымен қамтылған. Оқулықта тұлғаның онтогенездегі психикалық даму ерекшеліктері бірізділікпен жүйеленген.

Ұсынылған «Даму психологиясы/ Developmental psychology» оқу құралы жоғары оқу орында оқитын «Психология» мамандығының студенттеріне арналған.

УДК 159.9 (075.8)
ББК 88.37.я73
У 69

Утверждено и рекомендовано к изданию Учебно-методическим советом Костанайского государственного университета имени А. Байтурсынова, 25 апреля 2018г., протокол № _2

ISBN 978-601-7955-20-5

© Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова
©Урдабаева Л.Е.,Рахматулина А.Р. 2018

МАЗМҰНЫ

Алғы сөз..... 5
Preface 6
1 Даму психологиясының теориялық мәселелері..... 7
1.1 Психологияның пәні, міндеттері мен әдістері……... 7
1.2 Жастың психологиялық тұжырымдамасы және психикалық дамудың кезеңділігі туралы мәселе……... 15
2 Даму психологиядағы психикалық дамудың кезеңділігі туралы мәселе……... 24
2.1 Психикалық дамудың кезеңділігі туралы мәселе…….. 24
2.2 Шетелдік және отандық психологиядағы қозғаушы күштердің, ақыл-ой дамуының көздері мен жағдайлары туралы пікірлер……. 32
2.3 Ж.Пиаженің психикалық даму теориясы……... 38
2.4 Э. Эриксонның жеке тұлғаны дамытудың эпигенетикалық теориясы…. 46
2.5 Л.С. Выготскийдің психикалық дамуының мәдени-тарихи тұжырымдамасы……. 54
3 Онтогенетикалық даму кезеңдерінің психологиялық сипаттамалары
3.1 Сәби дағдарысы……. 59
3.2 Нәресте (2-12 ай)……... 61
3.3 Ерте жастағы (1-3 жас)……. 67
3.4 Мектепке дейінгі жас (3- 6-7 жас)……... 76
3.5 Кіші мектептік жас (7-10,11 жас)…… 96
3.6 Жасөспірім жас (10,11-15,16 жас)……. 110
3.7 Жастық жас (17,18 – 26 жас)…….. 132
3.8 Кемел жас …… 136
3.9 Кәрілік …… 148
Қолданылған әдебиеттер тізімі…… 174

CONTENTS

1 Theoretical problems of development psychology…… 176
1.1 The subject, objectives and methods of psychology…… 176
1.2 Conception of age and psychological development stages…… 180
2 The problem of the periodization of mental development in developmental psychology…… 182
2.1 Stages of mental development ……. 182
2.2 Biogenetic concepts in foreign developmental psychology……... 188
2.3The theory of Jean Piaget's mental development……... 196
2.4Epigenetic principle of development by E.Erikson…… 212
2.5 Cultural-historical concept of mental development by Vygotsky……. 221
3.Psychological aspects of ontogenetic development period
3.1Newborn crisis…… 225
3.2 Infancy (2-12 months)……... 227
3.3 Toddlerhood (1-3 year)……. 229
3.4 Preschool age (3- 6-7 year)……... 232
3.5 Early school age (7—10,11 years)..... 235
3.6 Adolescence (10-11 — 15-16 years)…… 239
3.7 Youth (17-18 – 26 years)..... 244
3.8 Aduldhood……... 246
3.9 Late aduldhood…… 248
References…… 255

Алғы сөз

Елімізде туындаған объективті жағдайларға байланысты жоғары оқу орындарында кітап тапшылығын басынан кешпеген бірде де бір студент не оқытушы жоқ шығар. Әсіресе, қазақ тіліндегі оқулықтар жетіспеуі оқу процесіне үлкен қиындық келтеруде. Осы орайда «Даму психологиясы/ Developmental psychology» оқу құралы қазақ және ағылшын тілдерінде құрастырылып отыр.

Ұштұғырлы тіл – дамыған мемлекет құрудың алғышарттарының бірі, ол өмірлік қажеттіліктен туындайтын игілікті идея.

Биылғы жолдауында Елбасымыз Қазақстан халқына «Қазақстанның үшінші жаңғыруы: жаһандық бәсекеге қабілеттілік» атты жолдауында үш тілді оқуға кезең-кезеңмен көшу мәселесі туралы сөз қозғады.

«Даму психологиясы/ Developmental psychology» оқу құралында онтогенезде психиканың даму жақтары және психологияда даму принциптерінің әртүрлі аспектілері қарастырылған; психика дамуының механизмдері мен қозғаушы күштері түсініктері ашылған, онтогенетикалық даму кезінде әр түрлі деңгейде психика дамуының қызметі көрсетілген, сонымен қатар периодизация мәселесінің генетикалық және функционалды әдістері арқылы қарастырылады.

Ұсынылған «Даму психологиясы/ Developmental psychology» оқу құралының мақсаты бала психологиясының әртүрлі жас дамуының кезеңдерінің айрықша ерекшеліктерін, іс-әрекеттің әртүрлігін, жеке адамды қалыптастыратын психикалық қалыптар мен мінез-құлықты, баламен жұмыс істеу барысында берілген заңдылықтары есепке алу туралы студенттердің ғылыми түсініктерін дамыту. Пәннің міндеттері:

1. адам психологиясының қалыптасуындағы негізгі бағыттарды қарастыру;
2. психиканың жеке белсенділігін айналып өтендей оған тікелей араласпайтындай етіп, оны өзгерту және оған қатысты таза рецептуралық әрекеттерді болдырмау мақсатында, студенттердің қалыптасушы тұлғаны жоғары құндылық ретінде танымын қалыптастыру;
3. әрбір адамнаң психикалық құрылымының қайталанбастағы және дарандалағы туралы пікірін қабылдау.

«Даму психологиясы/ Developmental psychology» оқу құралы психологияны оқитын жоғары оқу орындарының студенттері мен магистранттарына арналған.

Урдабаева Л. Е.,
тарих ғылымдарының кандидаты,
психология ғылымдарының магистрі,
психология және педагогика кафедрасының доценті

Preface

Nowadays university students and professors in our country have problem with lack of books and traning manuals. Especially there is a lack of books in Kazakh. That is why we offer «Даму психологиясы/ Developmental psychology» in Kazakh and English.

Programme of education development for 2016-2019 inKazakhstan considers development of trilingualism policy.

Written in Kazakh and English training manual «Даму психологиясы/ Developmental psychology» helps to solve lack of manuals for students of multilingual education.

Training manual «Даму психологиясы/ Developmental psychology» provides research materials about different aspects of development in psychology and formation of metal state in ontogenesis; mechanisms of mental development; its function at different stages of ontogenetic development; moreover genetic and functional approaches to periodization.

The aim of «Даму психологиясы/ Developmental psychology» is to teach students about characteristics of age periodization, psychological conditions and behaviour, how to work with children by considering their development.

The objectives of this discipline:

1. Study main directions of psychological development of human being
2. Teach students that person is the highest form, it has own mental activation
3. Every person is individual

Training manual «Даму психологиясы/ Developmental psychology» is recommended for students, master's degree students and professors of psychology specialties at university.

Rakhmatulina A.R.,
Master of education

1 Даму психологиясының теориялық мәселелері

1.1 Психологияның пәні, міндеттері мен әдістері.

Даму психологиясы —бұл психиканың онтогенездегі даму мәселелері және психологиялық дамудың бір кезеңінен басқасына көшудегі заңдылықтары негізінде ауысу типтегі жетекші қызметі оқытылатын психологияның бөлімі. Психологиялық даму мазмұнының негізі талдаудың ерекше бірліктерімен анықталады, ол жас және даму кезеңдері.

Адамның жасы меңгерген мәдениет нысандарымен байланысты шешетін мәселерімен сипатталады, сондай—ақ психологиялық дамудың осы сатысында жаңа сапалы қызмет типтерімен және соған сәйкес психологиялық жаңаланулар туындайды және соның арқасында адамның санасын, оның қоршаған әлемге деген жалпы қарым—қатынасын және өзіне деген көзқарасын анықтайды. Осылайша, дамудың психологиясы адамның туғаннан кәрілікке дейінгі бүкіл онтогенезінде жастардың психологиялық мазмұнын анықтауға ұмтылады.

XIX ғасырдың соңына қарай даму психологиясы жеке тәуелсіз білім саласы ретінде қалыптасты. Бала психологиясы ретінде пайда болған даму психологиясы баланың психикалық дамуы туралы заңдылықтарды зерделеуге көп уақыт жұмсады және сонымен шектелетін, алайда заманауи қоғамның талаптары, психологиялық ғылымның жаңа жетістіктері, әр жасқа дамыту тұрғысынан қаралуына мүмкіндік беретін, онтогенетикалық процесті және пәнаралық зерттеулерді біртұтас талдау қажеттілігін анықтады.

Қазіргі уақытта даму психологиясы келесі бөлімдерден тұрады:

- **балалар психологиясы** (егде жастан бастап жасөспірімдікке дейін психикалық дамудың даму кезеңдерін зерттейді),
- **жасөспірімдер психологиясы**;
- **ересектердің психологиясы**;
- **геронтопсихология (кәрілік психологиясы).**

Даму психологиясының ең маңызды қағидаты - тарихтану қағидаты, ол балалық тарихы мен дамудың басқа кезеңдері мен қоғамның тарихы арасындағы байланыстарды зерттеу үшін онтогенездің сатыларының психологиялық мазмұнының ашылуын қажет етеді.

Психологиялық дамудың тарихи қағидаты әр жастағы хронологиялық негіздер мен сипаттамалардың статикалық емес екендігін көрсетеді: олар әлеуметтік және тарихи факторлардың әрекеті, қоғамның әлеуметтік тәртібімен байланысы.

«Балалық шақ» түсінігін тарихи талдауы П.П. Блонскийдің, Л.С. Выготскийдің, Д.Б. Эльконинның шығармаларында келтірілген, мұнда ұқсас табиғи шарттармен баланың қоғамның әрбір тарихи кезеңінде дамуы бірдей емес.

Балалық шақ - бұл нәрестеден толығымен әлеуметтік және психологиялық жетілуге дейінгі кезең, яғни бұл бала қоғамының толық мүшесі болғанға дейінгі кезең. Сонымен қатар, қарабайыр қоғамда балалық шақтың ұзақтығы орта ғасырларда немесе қазіргі уақытта балалық шақтың ұзақтығына тең емес. Адам балалық шағының кезеңдері тарихтың өнімі болып табылады және олар мыңдаған жылдар бұрынғыдай өзгеруі мүмкін. Сондықтан баланың балалық шағы мен оны қалыптастыру заңдарын адамзат қоғамының дамуы мен оның дамуын анықтайтын заңдардан тыс зерттеу мүмкін емес. Балалық шақтың ұзақтығы қоғамның материалдық және рухани мәдениетінің деңгейіне тікелей тәуелді. Л.С. Выготскийдің айтуынша, баланың ақыл-ой дамуының барысы табиғаттың мәңгілік заңдарына, ағзаның жетілу заңдарына бағынбайды. Сыныптық қоғамда баланы даму барысын, «ол белгілі бір сыныптық мағынаға ие» деп сенді. Сондықтан ол әрдайым мәңгілік балалық шақ болмайтының және тек тарихи балалық шақ болғанын атап өтті.

XX ғасырдың 20-жылдарының соңында балалық кезеңнің тарихи шығу тегіне, балалық шағының тарихы мен қоғам тарихына, балалық шақтың тұтас тұжырымдамасын жасай алмайтын балалық шақ тарихына байланысты мәселе балалық психологияға енгізілді және әзірге жалғасуда. Кеңестік психологтардың пікірлеріне сүйенсек, балаларды дамытуды тарихи зерттеу баланы бір жастан екінші деңгейге көшіруді зерттеп, белгілі бір тарихи жағдайда болған әрбір жас кезеңінде оның жеке басындағы өзгерісті зерттеуге арналған.

Заманауи даму психологиясында **«балалық шақ»** түсінігін тарихи талдау нәтижесінде қоғамның әлеуметтік-психологиялық құбылысы және дамудың ерекше мемлекеті ретінде қарастыратын Д. Фельштейннің тұжырымдамасында толығымен берілген.

Д.И. Фельдштейн тұжырымдамасында балалық шақтың әлеуметтік жағдайын нақты қоғамда жалпылама түсіністікте анықтайтын функционалдық байланыстың өзара әрекеттесу жүйесін анықтайтын психологиялық талдау жүргізілген, сондай-ақ балалық шақтың жалпы жағдайын қамтамасыз ететін проблемаларды шешу жолдары қарастырылған және ол (осы жоғарыда аталған процесс) оны басқа сатыға - ересектерге әкеледі.

Балалықты әлеуметтік әлемнің феномені ретінде анықтайтын Д. Д. Фельштейн келесі сипаттамалармен ерекшелеген:

Функционалдық - балалық шақ қоғамның динамикалық жүйесіндегі, өсіп келе жатқан ұрпақтың қартаю үдерісінің жағдайы және болашақ қоғамды жаңғыртуға дайындық сияқты объективті түрде қажетті жағдай ретінде көрінеді. Оның толық анықтамасында бұл тұрақты физикалық өсу процесі, ақыл-есінің жинақталуы, әлеуметтік кеңістікті игеру, осы кеңістіктегі барлық қарым-қатынастарға көрсетілу, өзін-өзі анықтау, өзін-өзі ұйымдастыру, баланың ересектермен кеңейтілген және одан да күрделі байланыстарында пайда болатын процесс және басқа балалар (жасөспірімдер, құрбы-құрдастар, қарттар), жалпы алғанда ересектер қоғамы.

Шындығында - балалық шақ - баланың жасына байланысты өзгерістерге байланысты биологиялық заңдылықтар көбінесе олардың әрекеттерін көрсете отырып, «бағынуға», барған сайын көп реттейтін және анықтайтын іс-әрекетті жасайтын әлеуметтік дамудың арнайы жағдайы.

Барлық маңызды өзгерістердің мәні баланың әлеуметтік нормаларын (әдетте, негізгі назар аударылатын) ғана емес, сонымен бірге әлеуметтік жағынан, әлеуметтік қасиеттердің дамуында, адам табиғатына тән қасиеттерді иемдену, алу болып табылады. Іс жүзінде нақты тарихи қоғамға тән, әлеуметтанудың белгілі бір деңгейіне қол жеткізуге және белгілі бір тарихи кезеңде кеңінен қолдануға болады, бірақ бір мезгілде белгілі бір дәуірді сипаттайтын, әлеуметтік деңгейдің дамуы жағдайында жүзеге асырылады, бұл жағдайда заманауи адам туралы баяндалуда. Бұл жағдайда әлеуметтік принцип бала өсіп келе жатқан сайын оның функциясының ерекшеліктерін және оның жеке басының дамуының мазмұнын анықтайды.

Бала - бұл күрделі, тәуелсіз организм бола тұра. Балалық - бұл ересек адамдармен өзара әрекеттесудің мақсаттары мен міндеттерін объективті белгілейтін, онымен айналысатын бағыттарын анықтайтын, оның әлеуметтік маңызы бар әлемін дамытатын, жан-жақты, әртүрлі қарым-қатынастардың ерекше жалпылама тақырыбы ретінде әрекет ететін қоғамның ажырамас бөлігі.

Д.И.Фельштейннің айтуынша, «Балалық шақ» жалпы және әрбір баланың негізгі, ішкі мақсаты - жетілу - иемдену, иелену, игеру, ересек өмірді жүзеге асыру. Бірақ сол мақсат - баланың өсуі, субъективті түрде басқа бағдарға ие болады, бұл өскеленділікті қамтамасыз етеді және ересектердің әлем үшін маңызды.

Ересектер қауымдастығының балалық шаққа деген қарым-қатынасы, оның жоғарғы шегін анықтауға қарамастан, тұрақтылықпен ерекшеленеді және бұл ерекше жағдай ретінде ересек өмір саласынан тыс құбылыс ретінде бұрынғыдан ерекшеленеді.

Тұжырымдаманың авторы ересектер қоғамының балалық шаққа деген қарым-қатынасының кең әлеуметтік-мәдени контекстте және әлеуметтік-тарихи жоспардағы мәселесін зерттейді және ересек әлемнің балалыққа деген көзқарасын әртүрлі жастағы балалардың жинағы ретінде емес, ересек әлемнің түсінігінен тыс (ол көтерілуі керек, білімді алу керек, оны бағып, қағу керек деген сияқты) және қоғамның тұрақты түрде көбеюі арқылы өтетін арнайы әлеуметтік жағай ретінде өзара әрекеттесу түрі.

Бұл «әлеуметтік питомник» емес, сонымен бірге балалар мен ересектер өзара әрекеттесетін әлеуметтік жағдай, тығыздық, құрылымдар, қызмет түрлері және т.б.

Д.И.Фельдштейн ересектер жалпы балаларға қатысты ұстанымның маңыздылығын атап көрсетеді. Бұл ұрпаққа қамқорлық жасаудан адамзаттың қалыпты болашағын қамтамасыз етуге ұмтылған компоненттердің кең спектрін қамтитын жауапкершілік позициясы. Бірақ барлық жағдайларда - ересек әлемге балалардың көшуі әлеуметтік әлемнің баланың дамуына делдалсыз мүмкін емес.

Дегенмен, тұжырымдаманың авторы делдал ретінде өз рөлін орындайды, ересек балаларға қатысты әрқашан белгілі бір ұстанымға ие. Ол қатынастың субъектісі ретінде емес, ересектер жетекші, ұйымдастырушы, оқытушы және іс жүзінде балаға әсер етуші объектісі ретінде болады.

Д.И. Фельдштейн ересектер мен балалардың өзара әрекеттесу проблемасын зерттеудің маңыздылығын және психологиялық даму перспективаларын және Балалық шаққа байланысты ересектердің функционалдық жүктемесінің әлеуметтік-психологиялық деңгейінде ашылуын атап өтеді. Балалардың жаңа мүмкіндіктері мен қосылыстарына көшуден бұрын өсудің бірыңғай мақсатына жетудің бірыңғай мақсатын орындайтын тұрақты тізбектегі (кезеңдер, кезеңдер, даму кезеңдері, даму кезеңдері, даму кезеңдері, әлеуметтік даму деңгейі объективті түрде берілген) мүмкіндіктері мен мұқтаждықтарын біртіндеп өзгертіп, шағын жүйе болып табылатын Балалық шақтағы жүйе ретінде пайда болады. Қоғам, біртұтас қоғамның белсенді, қозғаушы бөлігі. Және осы идеяның негізгі идеясы - Балалық шақ, ересек адамдар, ересек әлеммен өзара әрекеттесу жүйесі арқылы өзінің нақты тарихи бейнелеуінде әлеуметтік әлемнің өсіп келе жатқан жеке тұлғаның дамуы мен дамуының мақсатына жетуінің мақсаты болып табылады.

Қазіргі заманғы даму психологиясында тарихи талдау тек балалық шаққа қоғамның әлеуметтік және психологиялық феномені ретінде ғана емес, сонымен бірге жастарға, жетілгенге дейін және қартайған кезеңге де кеңейеді. Дегенмен, осы жасқа дейінгі уақытқа дейін даму психологиясының (жас психологиясы) нақты мүдделерінің саласынан тысқары болды, өйткені жетілу мерзімі «психологиялық қазбаның» жасына, ал қарттық - жалпы жойылудың жасына жатады. Осылайша, физикалық, әлеуметтік, ересек адам ретінде дамуы оның әлеуметтік-психологиялық мағынасы мен нақты адамның даму тарихынан, оның санасын, өзін-өзі тануды және өзге де жеке қасиеттерді дамыта отырып даму үдерісінен шығарылды.

Психология дамуының қызығушылығын жетілдіру және жетілу кезеңдерін зерттеуге қызығушылығы қоғамның гуманизациясы мен акмеологияның белсенді дамуын (Б.Г. Ананиевтің шығармаларында бекітілген) жеке өсудің максималды гүлдену кезеңінің ғылымы ретінде, рухани күштердің көрінісі. Бұл трендтер мен ғылыми көзқарас ер адамның жаңа кеңістігін ашып, өз шығармашылық өзіндік дамуының басты сәттерін зерттеу маңыздылығын атап көрсете отырып, ересектерді түсінудің қазіргі жағдайын елеулі түрде өзгертті.

Д.И. Фельдштнейдің айтуынша, болашақта осы маңызды және перспективалы бағыттар дамытудағы ересек мәселелерін және оны дамыту проблемасын анықтайды, бұл онтогенездің барлық сатыларының бірлікте және қартаюда тереңдікті қоса алғанда, жеке жолдың сәті ретінде зерттелетін болады. Ересек адам туралы біліп, оның жеке қасиеттерін түсіну, тарихи жағдайды ескеру маңызды. Қазіргі адам таңдаудың жаңа нұсқаларын ғана емес, өзін-өзі ақпараттандырудың жаңа деңгейін (адамның античности бар зерттеулерін – А.Ф.Лосев ортағасырлық - Я Гуревич және т.б. адамның адам

сатып алудың күрделі жолына куәлік етеді) ғана емес, сонымен қатар желідегі міндеттер мыңжылдықтарда одан әрі қатынастарды дамыту, өзін-өзі анықтауды тереңдету, «жалпы жетілу» тұрғысынан одан әрі дамытуды талап етеді. Тұрақты өсіп келе жатқан мүмкіндіктер (ғылым, техника, медицина, ақпарат және т.б. жетістіктерімен анықталады) ересектердің дамуының жаңа жағдайын анықтап, оның өмірінің шекараларын итермелейді. Осыған байланысты қарттық мәселесі, қарт адамдар мәселесі ерекше маңызды болып табылады.

Психологияның жеке бөлімдерінің арасында геронтология - зерттеудің «жас» бағыты. Қазір, қарттық туралы ескі идеялар бұзылады. Оның екі аспектісі - физикалық және психологиялық ерекшеленеді. Қарттық - адамның дамуындағы заңнамалық кезең және адамның өмірін ұзарту мүмкіндіктері, соның ішінде жеке адамның өзін-өзі дамытуы және оның қартаюға қарсы психологиялық қарсыласуының дамуы айқынырақ болады.

Психология дамуының және онтогенездегі жеке тұлғаны қалыптастырудың, олардың бір жасынан басқасына ауысуы мен өзгеруіне және онтогенездің дәйекті кезеңдерінің тарихи талдауына даму психологиясын анықтау даму психологиясының тақырыбы тарихи өзгерді. Қазіргі уақытта даму психологиясының тақырыбы онтогенездегі жалпы даму заңдылықтарын, жас кезеңдерін белгілеуді, қызметті қалыптастыру мен дамытуды, сананы және тұлғаны, сондай-ақ жеке дамудың әсерін есепке алмай, бір кезеңнен екінші кезеңге көшудің себептерін ашу болып табылады. мәдени, тарихи, этникалық және әлеуметтік-экономикалық жағдайдағы адам.

Психология дамуының міндеттері кең және көп қырлы. Қазіргі уақытта психологияның бұл саласы ғылыми-практикалық пәннің мәртебесіне ие болды, оған байланысты оның міндеттері арасында теориялық және практикалық мәселелерді бөліп көрсету керек. психология теориялық проблемалардың арасында мәдени, тарихи, этникалық және әлеуметтік байланысты, негізгі психологиялық критерийлер мен бала сипаттамаларын зерттеу, жасөспірімдер, ересектер (өтеу мерзімдері), әлеуметтік құбылыстар мен қоғамның дәйекті мемлекет ретінде қартаю, психикалық процестер мен тұлғалық даму зерттеу жасы динамикасын қамтиды әлеуметтік-экономикалық жағдайлар, білім беру және оқыту әр түрлі түрлері, ғылыми-зерттеу, дифференциалдық психологиялық айырмашылықтар (ересектер мен адамның типологиялық қасиеттері), оның толық және түрлі көріністерін өсіп келе жатқан үрдісін зерттеу.

Психологияның дамуы алдында тұрған ғылыми-практикалық мәселелердің қатарына онтогенездің әртүрлі сатыларында прогрестің мониторингін жүргізудің толық методикалық, толыққанды мазмұны мен жағдайының әдістемелік негізін құру, балалық және жасөспірімдердегі қызметтің оңтайлы түрлерін ұйымдастыру, сондай-ақ жасқа байланысты дағдарыстар кезінде, ересектер мен қарттық кезеңдерде психоәлеуметтік көмек көрсетуді ұйымдастырады.

Даму психологиясының әдістері

Д.Б. Эльконин атап өткендей, жас психологиясының дамуында екі негізгі бағыттың арасындағы күрес болды:

1. Психологиялық дамудың феноменологиялық сипаттамасы, олардың белгілері.
2. Осы симптомдардың артында тұрған ішкі үлгілерді зерттеу.

Д.Б. Эльконин атап өткендей, бастапқыда бала психологиясы сипаттама ғылым болды. Оның негізгі стратегиясы даму үдерістеріне мұқият бақылау жасау болды. Бастапқыда психологтар өздерінің балаларына жазбалар мен күнделіктер түрінде жазылған (В. Прейер, 1912 ж.) бақылау өткізетін. Содан кейін бұл әдіс ең бастысы болатын ғылыми институттар құрылды. Мәселен, Н.М.Щелованов 1920 жылы Ленинградта балалардың қалыпты дамуы үшін клиниканы ұйымдастырды, онда негізінен балалар мен жетім балалар өмір сүрді. Клиникада балалардың дамуын тәулік бойы бақылау болды, соның арқасында балалар психологиясы бойынша классикалық жұмыстар көп болды.

Бүлдіршіндердің денесінің қозғалу кешені алғаш рет анықталған және суреттелген болатын, нақтырақ айтқанда баланың қозғалыс әрекетінің дамуы, баланың ұстап көру, ұстау әрекетінің дамуы ерекшеліктері туралы жазылаын.

Қазіргі уақытта М.Я. Базов (1925) өзінің мінез-құлқын сипаттайтын субъективизмге қарсы бағытталған балаларға арналған психологиялық байқаудың арнайы әдісін әзірледі. Осы зерттеулердің ерекшелігі - олар балалармен педагогикалық жұмыстың арнайы ұйымымен байланысты болуында.

Клиникада Н. М. Щеловановтың белгілі бір педагогикалық құралдарды қолдануға арналған балаларды дамытуды қадағалауы. Осылайша, балалардың психикалық дамуы үшін олардың ересектермен қарым-қатынасы маңызды. Балалардың коммуникациядағы жетіспеушілігі негізгі проблемалардың бірі ретінде қарастырылды. Н.Л.Фигурин бұл қиындықты «ұжымдық сабақтарды» ұйымдастыру жолымен шешуді ұсынды. Клиникада балалар орналастырылған арена пайда болды, ал ағартушы бір мезгілде барлық балалармен сөйлесуге болатын. Бұл балалардың психикалық дамуы үшін қуатты құрал болды.

Бақылау стратегия көптеген жағымсыз белгілерге ие, бірақ ең бастысы, бұл өте көп уақытты талап етеді. Оны жүзеге асыру үшін зерттеушінің жоғары психологиялық білім беруі және қазірдің өзінде бар психологиялық білімнің шамалы өсуіне кепілдік беретін үлкен уақыттық шығындар талап етіледі.Бірақ бұл стратегияның сөзсіз қадірі бар. Осының арқасында біз белгілі бір баланың нақты өмірін дамытамыз, ол басқа да нақты бақылаулармен салыстыруға және тиісті қорытындылар жасауға мүмкіндік береді. Баланың өмірлік маңызды кезеңдерін білу және бір кезеңнен екінші кезеңге көшу негізінен бақылау әдісімен алынған.

Сынақ жүйесін әзірлеген А. Бинэнің кейін психикалық дамуды зерттеу әдістемесі арнайы тесттер арқылы балалар психологиясына ене бастады. Бұл әрдайым сынақ болған жоқ, өйткені тестілер белгілі бір жасқа қатысты стандартталған тапсырмалар болып табылады және үлгілер міндетті түрде стандартталмайды. Жалпы, бұл стратегия секциялардың стратегиясы деп атауға

болады. Арнайы үлгілердің әдісі тиімді және үнемді болып шықты және кең таралған. Оның мәні мынада, көптеген пәндерде белгілі бір ақыл-ой процесі түрлі елдерде (жеке ғасырларға қатысты) өлшенді. Өлшемдердің деректері өңделді, орташа мәндер шығарылып, жекелеген ұпайлар пайда болды, олар ғасырлармен байланысты болды. Алынған ұпайлар қисыққа қосылған, яғни зерттеліп жатқан процестің көрінісін бейнелейді.

Бұл стратегия эксперименталды әдістердің тәжірибелік психологиясында қолдануға мүмкіндік берді. Бірақ ақыл-ой процесі зерттелген таңдалған нүктелердің арасында не болғанын анықтау мүмкін болмады.

А. Гезелл кеңінен пайдаланатын ұқсас стратегия, ең алдымен, эксперименттік феноменологияның балалар психологиясындағы бекітумен байланысты. Кейбір психологтар ерекшеленетін нүктелер арасындағы айырмашылықтарды азайтуды ұсынды. Дегенмен, мәселенің маңызы принципінде өзгермеген: шын мәнінде, аралықта қисық қалай жүретіні емес, бірақ оның артында не болып жатқаны. Кейіннен учаскелердің стратегиясы бойлық зерттеу әдістерімен байланысты болды.

Бастапқыда субъектілердің белгілі бір саны кесілген. Біраз уақыттан кейін олар тағы бір кесек жасады және т.б. Қазіргі уақытта кеңінен қолданылатын бұл зерттеу әдісі қисық стратегиясының жалпы кемшіліктерін сақтайды.

Д.Б. Эльконин ақыл-ой дамуын зерттеудің тағы бір стратегиясын - байқау және эксперимент тіркесімін атап өтті. Ресейде алғаш рет бұл стратегияны төрт жыл бойы бір сыныпта (бесіншіден бастап) жүргізген қызметкерлері пайдаланды.

Эксперименттер пионер клубын ұйымдастырды, сондықтан оқушылар мүмкіндігінше бақылауға алынады. Бақылау процесі жасөспірімдердің өміріне бақылаушылардың кіруімен біріктірілді.

Зерттеудің ерекшелігі салыстырмалы әдіспен жүргізілді: жасөспірімдердің жеке даму тарихы, олар бір-бірімен салыстырылды. Бұл балаларымыздың психикалық дамуы туралы жалпы мәліметтерді табуға мүмкіндік берді.

Л. С. Выготский балалық психологиясы жаңа эксперименталды-генетикалық зерттеу стратегиясының пайда болуына байланысты. Ол төмендегілерден тұрады: зертханада бұрын болмаған баланың белгілі бір функциясының немесе қабілетін дамытудың кейбір моделін қайта құру қажет.

Бұл стратегия психикалық қабілеттердің тәжірибелік генезисінің стратегиясы деп атауға болады. Оның жүзеге асуы зерттеушілерді генезисі зерттелетін қабілетті белсенді түрде қалыптастырудың түрлі жолдары мен құралдарымен пайдалануды қамтиды.

Бұл генездің тәжірибелік табиғаты нақты қабілетті қалыптастыру үдерісін ұйымдастыру мүмкіндіктеріне байланысты. Зерттеу әдісі ретінде эксперименттік генезисті тек қана ақыл-ой дамуының айқын теориясының негізінде - Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи тұжырымдамасы негізінде пайдалануға болады.

Бүгінгі күні осы стратегияны іске асыру үшін бірнеше идеялар бар:

1. А. Леонтьевтің теориясы: әр іс-әрекет саналы әрекет ретінде әрекет етеді, содан кейін операция ретінде және функция болған кезде функция болады. Қозғалыс мұнда жоғарыдан төмен - әрекеттен бастап функцияға дейін жүзеге асырылады. Бұл теория А.Н. Леонтьевтің өз зерттеулерін және оның әріптестерін өзіндік сенсорлық қабілет ретінде адамға ұқсас (немесе тоналды) есту қабілетін қалыптастырудың негізін құрады.

2. П.Я. Гальперинаның Зиялы іс-әрекеттердің қалыптасу теориясы: психикалық функцияларды қалыптастыру объективті әрекеттердің негізінде жүзеге асады және іс-әрекеттің материалды орындалуынан келеді, содан кейін сөйлеу формасы арқылы психикалық жазықтыққа өтеді. Бұл әлемді қалыптастырудың ең дамыған тұжырымдамасы, бірақ оның көмегі арқылы алынған барлық заттар зертханалық эксперимент ретінде қолданылады. Лабораториялық эксперименттің деректері нақты онтогенезмен қалай салыстырылады? Эксперименттік генезис пен нақты генезис арасындағы қарым-қатынас проблемасы ең маңызды және әлі шешілмеген болып табылады. Баланың психологиясының құндылығын А В Запорожец пен Д.Б. Эльконин көрсетті. Білім беру стратегиясының белгілі бір әлсіздігі - ол қазіргі таңда тек адамның когнитивтік саласын қалыптастыру үшін қолданылған, ал эмоциялық-еріктілік үдерістер мен қажеттіліктер эксперименттік зерттеуден тыс қалған.

3. Оқу жұмысының тұжырымдамасы - Д.Б Эльконин және В.В. Давыдов еңбетерін зерттеу. Онда жеке тұлғаны қалыптастыру стратегиясы зертханалық жағдайларда емес, нақты өмірде эксперименталды мектептер құру арқылы дамыды.

4. Сахалина соқыр балалардағы психиканың қалыптасуының бастапқы кезеңдерін анықтайтын «бастапқы гуманизация» теориясы И.А. Соколянский және А.И. Мещеряков.

Психикалық процестерді қалыптастыру стратегиясы кеңестік балалар психологиясының жетістіктерінің бірі болып табылады. Бұл бала психологиясының қазіргі заманғы түсінігін барынша сәйкес стратегия болып табылады.

Бақылау сұрақтары

1. Д.Б Эльконин мен П.Я. Галперин анықтаған балалар психологиясының пәні мен міндеттері.

2. Даму психология пәннің әдіснамасын кімнің еңбектері құрайды?

3. Б.Г. Ананьев жасөспірім психология пәні бойынша жетілген жасты зерттеуді енгізу қажеттігін қалай дәлелдеді?

4. Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин және Л.И. Божович балалар мен генетикалық психология, балалар мен педагогикалық психология, балалар психологиясы және педагогика арасындағы қарым-қатынасты қалай қарастырды?

5. Л.С. Выготскийдің тәжірибелік генетикалық стратегиясының мәні неде? Оны жүзеге асырудың қазіргі заманғы идеялары қандай?

6. Даму психологиясының аспаптық әдісінің мәні қандай?

7. Көлденең және бойлық бөліктердің әдістерінің арасындағы негізгі айырмашылық қандай? Бұл әдістерді қолдану салалары қандай?

Келесі түсініктерге анықтама беріңіз

- *Онтогенетикалық даму.*
- *Балалық шақтың тарихи талдауы.*
- *Әлеуметтік даму.*
- *Акмеология.*
- *Зерттеудің эксперименттік генетикалық стратегиясы.*

1.2 Жастың психологиялық тұжырымдамасы және психикалық дамудың кезеңділігі туралы мәселе

Жасы (психологияда) - жеке тұлғаның психикалық дамуы мен жеке дамуының уақыт кезеңінде салыстырмалы шектеулі, жеке сипаттамалардағы айырмашылыққа қатысы жоқ тұрақты физиологиялық және психологиялық өзгерістер жиынтығымен сипатталады.

Психологиялық жас санатын жүйелі түрде талдаудың алғашқы әрекеті Выготскийге тиесілі. Психологиялық жасы, ол жеке тұлғаның және белсенділіктің жаңа түрін қарастырды және оны жас деңгейінде алғаш рет пайда болған және баланың сана-сезімін, қоршаған ортаға деген көзқарасын, ішкі және сыртқы өмірін анықтайтын психикалық және әлеуметтік өзгерістер тұрғысынан сипаттады , қазіргі уақытта оның дамуының бүкіл жолы. Л.С. Выготскийдің айтуынша, жасы, өз құрылымы мен динамикасына ие. Өзінің ізбасарлары мен шәкірттері әзірлеген және толықтырған Л.С. Выготскийдің ілімі - жас құрылымы мен динамикасының доктринасы.

Жас құрылымы баланың дамуының әлеуметтік жағдайының сипаттамасы, қызметінің негізгі түрі және негізгі психологиялық жастық шағымдарды қамтиды. Әрбір жастағы әлеуметтік даму жағдайында осы жасқа тән ерекше қызмет түрінде шешілуі керек қайшылық (генетикалық мәселе) бар. Қарама-қайшылықтың шешімі психологиялық жас кезіндегі пайда болғанда көрінеді. Бұл жаңа құрылымдар дамудың ескі әлеуметтік жағдайына сәйкес келмейді. Жаңа қайшылық туындайды, жаңа қарым-қатынас жүйесін қалыптастыру арқылы шешілетін жаңа генетикалық мәселе, баланың жаңа психологиялық жасқа көшуін көрсететін әлеуметтік дамудың жаңа жағдайы. Мәселен, Л.С. Выготскийдің айтуынша, ғасырлар әр тұтас дамып келе жатқан желінің ролі мен нақты салмағын анықтайтын құрылымды тұтас динамикалық құрылымды білдіреді. Дамудың әр жасында баланың жеке тұлғасы өзінің ішкі құрылымында тұтастай өзгереді, және бұл өзгертудің заңдары оның әрбір бөлігінің қозғалысын анықтайды.

Д.И.Фельдштейннің айтуынша, жастың психологиялық ерекшеліктері адам дамып келе жатқан нақты тарихи жағдайларға, тәрбиелеу сипатына, оның

қызметінің сипаттамаларына және қарым-қатынасына байланысты. Әрбір жас үшін жеке «әлеуметтік даму жағдайлары» (Л.С. Выготский) бар, әлеуметтік орта жағдайлары мен жеке тұлға ретінде қалыптасудың ішкі шарттары арасындағы белгілі бір қатынас бар.

Әлеуметтік ортаны бірдей элементтер әртүрлі жастағы адамдарға объективті түрде әсер етеді, олар қандай психологиялық қасиеттерге ие екеніне қарай, олар сыналады. Сыртқы және ішкі факторлардың өзара әрекеттесуі сол жастағы адамдарға тән психологиялық ерекшеліктерді тудырады, олардың ерекшелігін анықтайды және осы факторлардың арасындағы қатынасты өзгерту келесі жас кезеңіне көшуді тудырады (Д.И.Фельдштейн). Қартаю кезеңдері салыстырмалықта, шартты ортада ерекшеленеді, алайда бұл адамның миының жеке басын анықтайды.

Дамудың жас ерекшелігі қоғамның өз өмірінің осы кезеңінде адамға жасаған талаптардың белгілі бір жүйесінен, сондай-ақ басқа адамдармен қарым-қатынастарының мәні, оның әлеуметтік жағдайын көрсетеді. Баланың әлеуметтік ерекшеліктерін, білім беру жүйесін, адам қызметінің нормаларын және ережелерін қамтамасыз ететін жаңа түрлер мен қызмет түрлерін қалыптастыру арқылы баланың даму ерекшеліктерін өзгерту арқылы баланың дамудың түрлі деңгейдегі топтарына және білім беру мекемелеріне баланың кіру ерекшеліктері және физиологиялық даму ерекшеліктері анықталады. Жас ерекшеліктерінің, жас шектерінің тұжырымдамасы абсолютті мәнге ие емес - жастың шекаралары мобильді, өзгеретін, нақты тарихи сипатқа ие және жеке тұлғаны дамытудың әртүрлі әлеуметтік-экономикалық жағдайларында сәйкес келмейді. Қазір келесі кезеңдер жасалады: бала кезінен (1 жастан бастап); мектепке дейінгі балалық шақ (1-3 жас); мектеп жасына дейінгі балалар (3-6 жас); кіші мектеп жасындағы (6-10 жас); жасөспірімдер (10-15 жас); жастар: бірінші кезең (15-17 жас аралығы), екінші кезең (17-21 жас); кемелді жас: бірінші кезең (21-35 жас), екінші кезең (35-60 жас); озық жас (60-75 жас); кәрілік (75-90 жас); ұзартқыштар (90 жас және одан жоғары). Выготскийдің жас құрылымы мен динамикасы орыс психологтарының, оның ізбасарлары Д.Б. Элконинның, А.Н. Леонтьевтің, П.Я.Галпериннің, Л.И. Божовичтің және басқа да жүйелі зерттеулердің басталуын белгіледі. Қазіргі уақытта орыс психологиясында психологиялық жастың құрылымы әдетте келесі критерийлер негізінде бағаланады: дамудың әлеуметтік жағдайы, қызметінің негізгі түрі, жас және жастық дағдарыстың орталық шағымдары.

1. ***Дамудың әлеуметтік жағдайы.*** Л.С. Выготскийдің айтуы бойынша, бұл жастың құрылымының негізгі компоненті болып табылады, ол осы жасқа ерекше, айрықша, бірегей және ерекше қарым-қатынаста, әсіресе әлеуметтік жағынан ерекше. Дамудың әлеуметтік жағдайы бұл кезеңде дамып жатқан барлық динамикалық өзгерістердің басталу нүктесі болып табылады. Бала адамның жаңа және жаңа қасиеттеріне ие бола отырып, оларды әлеуметтік шындықтан дамудың негізгі көзі ретінде, әлеуметтік адамға айналатын жолды алып, оның формасын және жолын толық және толық айқындайды. Дамудың әлеуметтік жағдайы баланың әлеуметтік қатынастар жүйесіне қалай енгізетін

әлеуметтік қатынастар жүйесіне қалай бағдарлайтынын анықтайды, сондықтан Л.С. Выготскийдің айтуынша, кез келген жасты сипаттау дамудың әлеуметтік жағдайын анықтаумен басталуы керек.

2. ***Қызметтің жетекші түрі.*** Жас құрылымының компонентін анықтауды Л.С. Выготскийдің ізбасарлары мен шәкірттері анықтады. Адам қызметімен тығыз байланысты емес, жалпы массасында жетекші қызметті психикалық дамуға, жеке дамуына, белгілі бір психологиялық ісіктердің қалыптасуына емес, басқа іс-әрекеттерге қатысты емес, яғни, іс жүзінде оның интернационализациясы орын алады, ол қазірдің өзінде Л.С. Выготскийдің жұмыстарында қамтылған. Л.И. Божовичтің, Д.Б. Эльконинның және басқалардың шығармаларында баланың танымдық дамуының негізі өзінің жеке басының дамуына негізделген - тікелей практикалық қызмет. Бұл авторлардың пікірінше, бұл тақырыпты қоршаған айналамен байланыстыратын *«қызмет»* түсінігі. Бұл тұрғыда даму процесі объектілермен жұмыс істеуіне байланысты субъектінің өзіндік қозғалысы ретінде қаралды, ал тұқым қуалайтын және қоршаған орта факторлары даму үдерісінің мәнін анықтайтын жағдайлар емес, тек оның нормадағы әр түрлі вариациялары. Д.Б. Эльконин атап өткендей, *«қызмет»* тұжырымдамасын енгізу дамудың барлық мәселесін субъектке айналдырады. Оның айтуынша, функционалдық жүйелерді қалыптастыру процесі - бұл субъект шығаратын процесс. Баланың психикалық дамуы үдерісіне ересектердің әсер етуі тақырыптың өзі іс-әрекеті болмаса жүзеге асырылуы мүмкін. Және дамудың өзі бұл әрекеттің қалай жүзеге асырылуына байланысты.

Ресей психологияда А.Н. Леонтьев берген негізгі қызмет түрінің анықтамасы қабылданды, ол осы тұжырымдаманың негізгі сипаттамаларын анықтады. Оның пікірінше, жетекші қызметтің көрсеткіші таза сандық көрсеткіштер емес. Жетекші іс-шаралар - бұл даму кезеңінде жиі кездесетін іс-әрекеттер ғана емес, баланың көп уақытты беретін қызметі. Жетекші деп А.Н. Леонтьев баланың бұл әрекетін келесі үш белгілермен сипаттады.

Біріншіден, бұл басқа түрдегі жаңа қызмет түрлерінің дифференциалданған түрінде пайда болатын қызмет. Мысалы, мектепке дейінгі балалық шақта алғаш рет пайда болатын осы сөздің тар мағынада оқыту, алдымен ойында пайда болады, яғни ол осы кезеңде қызметтің дамуында көшбасшы. Бала ойнап үйренуге кіріседі.

Екіншіден, жетекші қызмет - бұл жеке психикалық процестердің қалыптасуы немесе қайта құрылуы. Мәселен, мысалы, ойынға алғаш рет баланың белсенді қиялы процестері қалыптасады, мұғалімде - дерексіз ойлау процестері. Ол барлық психикалық процестерді қалыптастыру немесе қайта құрылымдау тек жетекші қызметтің шеңберінде ғана жүреді. Кейбір психикалық процестер тікелей жетекші емес қызметте емес, сонымен қатар генетикалық тұрғыдан байланысты басқа да іс-шараларда қалыптастырылады және қайта жаңартылады. Мысалы, абстракцияның және түстерді қорытудың процесі мектепке дейінгі жасында ойынның өзі емес, сурет салу, түстерді

қолдану және т.б., яғни ойынға қатысты көздерде ғана болатын іс-шараларда жасалады.

Үшіншіден, жетекші қызмет - бұл даму кезеңінде байқалатын баланың негізгі психологиялық өзгерістері ең жақын жолмен байланысты болатын қызмет. Мәселен, мысалы, мектепке дейінгі жастағы бала ойындағы әлеуметтік мінез-құлық пен адам мінез-құлқының тиісті нормаларын («директор, инженер, жұмысшы фабрикада не істейді») біледі және бұл оның жеке басын қалыптастырудағы маңызды сәт. Осылайша, жетекші қызмет - бұл оның дамуының осы сатысында баланың жеке басының психикалық сипаттамалары мен психологиялық сипаттамаларының негізгі өзгерістерін анықтайтын осындай қызмет. А.Н. Леонтьев Выготскийдің жетекші қызмет түрлері туралы ойларын тереңдетіп, осы тұжырымдаманың анықтамасын берді, жетекші қызметтің мазмұны мен нысаны баланың дамуы орын алатын нақты тарихи жағдайларға байланысты екенін көрсетті, сондай-ақ қызметтің түрлерін өзгерту тетігін сипаттады. А.Н. Леонтьевтің айтуынша, бұл механизм, дамуы барысында баланың адамның қарым-қатынасы әлеміндегі бұрынғы орыны оның қабілеттеріне сәйкес келмейтіндіктен, оны өзгертуге ұмтылатын болады. Баланың өмір салты мен осы өмір салтын анықтаған мүмкіндіктерінің арасында ашық қайшылық бар. Тиісінше, оның қызметі қайта құрылымдалуда. Осылайша, оның психикалық өмірін дамытудағы жаңа кезеңге көшу жасалады.

Қазіргі заманғы отандық психологияда онтогенездегі жеке тұлғаны дамытудағы жетекші қызметтің рөлі Д.И.Фельдштейннің шығармаларында егжей-тегжейлі талқыланады. Д.И.Фельштейннің айтуынша, жетекші қызмет түрлерінің тұрақты өзгеруі баланың психикалық дамуы кезеңдерінің жалпы шекараларын, оның адам ретінде қалыптасуын белгілейді. Жетекші іс-шаралар түрлері баланың тілегі сияқты, оның иелігіндегі тілге де байланысты емес. Бұл таза әлеуметтік (дәлірек айтқанда, әлеуметтік-психологиялық) білім. Және оларда өте нақты тарихи сипат бар, себебі балалық және оның кезеңділігі тарихи тұрғыдан, нақты-әлеуметтік құбылыс; түрлі әлеуметтік-экономикалық кезеңдердегі, әртүрлі қоғамдардағы өзгерістер.

Осыған байланысты Д. И. Фельштейннің айтуынша, даму психологиясы негізгі қызмет түрінің объективті құрылымын баланың субъективті белсенділігінің нысандарына түрлендірудің нақты қажеттіліктері, мотивтері, эмоциялар, адамдарға және объектілерге қатысты көзқарастарды анықтайтын жағдайларды және нақты механизмдерді зерттейтін іс-шаралар. Тұтастай алғанда, оның қызметі мен дамуы екі жолмен сипатталады: бір жағынан, дамудың бүкіл процесі, келесі әрекеттердің өзгеруі өзін-өзі қозғалысы ретінде сипатталуы мүмкін және оны имманент логикасына бағынатын процесс, яғни психологиялық процестің өзі, ал екінші жағынан, Іс жүзінде адамның адам ретінде дамуы үшін жағдай жасайтын ұйымдастырылған іс-шаралармен айналысамыз. Қоғам ұйымдастырған іс-шаралар баланың қарым-қатынасы, қажеттілігі, сана-сезімі қалыптасатын схеманы береді. Сонымен, өзін-өзі дамыту сыртқы қызмет түрлері арқылы да дамиды.

Д.И.Фельдштейннің шығармаларында жетекші қызметтің негізгі түрлерінің егжей-тегжейлі сипаттамасы келтірілген және автордың пікірі бойынша онтогенездегі жеке тұлғаның дамуын айқындайтын өзгерістердің заңдылығы анықталған.

Осылайша, бала кезінен бастап, бір жастан бастап бір жасқа дейінгі кезеңде баланың осы жастағы жетекші қызметі болып табылатын тікелей эмоциялық қарым-қатынас бар. Нәрестенің бұл негізгі қызметі адамның табиғаты ретінде әлеуметтік бейнесімен байланысты. Бала осы кезеңде әлеуметтік байланыстарды орнатуға бағытталған.

Әлеуметтік мінез-құлықтың қажеттілігі бар және бір мезгілде әлеуметтік әрекет ету қажеттілігі болмаған кезде, ерте балалық кезеңде, бір жылдан үш жылға дейін, пәндік-манипуляциялық белсенділік алға жылжып, жетекші болып келеді, ол кезде бала тек адам арасындағы қарым-қатынастың формасына ғана ие емес адамдар, бірақ, ең алдымен, айналасындағылардың бәрін пайдаланудың әлеуметтік әдістерін жасады.

Кәмелетке толмағандармен үнемі байланыста болғандықтан, операциялық және техникалық жағынан, келесі кезекте, мектепке дейінгі жастағы (3 жастан 6 жасқа дейінгі) баланың дүниетанымдық қарым-қатынастардан арылмайтынын білді. Осы кезеңде жетекші болып дамыған ойын қызметі саналады. Бала әр түрлі мамандықтар бар екенін анықтайтын дамыған ойын-ойын рөлі ойынында күрделі қарым-қатынастармен айналысады және осы қарым-қатынас нормаларына баса назар аудара отырып, өзінің жеке ғана емес, сондай-ақ біреудің көзқарасын ескеруі керек. Ойын, ең алдымен, баланың бағдарлылығы адам өмірінің жалпы, функционалдық көріністерінде, әлеуметтік функциялары мен қарым-қатынастарында орын алатын әрекет ретінде әрекет етеді. Екіншіден, ойын ойнау негізінде балалар қиял мен символдық функцияны дамытады және дамытады.

Кіші мектеп жасында (6 жылдан 10 жылға дейін) жетекші білім беру қызметі, яғни теориялық ойлау формаларын игерудегі әлеуметтік қызмет. Бұл іс-әрекет барысында балалар теориялық білімді меңгере алады және жұмыс істей алады. Бұл қызмет білімнің түрлі салаларында бастапқы ғылыми ұғымдарды меңгеруімен сипатталады, балалар шындықты көрсететін теориялық нысандарға бағдарлау үшін негіз құрайды. Бұл іс-әрекеттің толыққанды дамуы арқылы балалар өздерінің іс-әрекеттеріне, өз әрекеттеріне теориялық сананың маңызды ерекшеліктері ретінде психикалық процестердің қажетті озбырлығын, ішкі іс-қимыл жоспарын әзірлейді.

Жасөспірімдердің балалары (10 жылдан 15 жылға дейін) қарым-қатынастың сапалы жаңа жүйесіне, мектептегі достармен және ересектермен қарым-қатынаста болады. Олардың отбасылардағы орны, сондай-ақ күнделікті тұрмыстағы әріптестері арасында өзгереді. Баланың жасөспірім қызметі қызмет аясын едәуір кеңейтеді, және ең бастысы, бұл қызметтің сапасы сапалы өзгереді, оның формалары мен формалары күрделене түседі. Жасөспірімдер әртүрлі іс-шараларға қатысады: тәрбие жұмысында, әлеуметтік, саяси, мәдени және бұқаралық, спорттық және спорттық іс-шараларда, ұйымдастырушылық

жұмыста, мектептегі үй жұмысында, мектептен тыс жеке-кәсіпкерлік қызметте (техникалық және шығармашылық шығармашылық, тәжірибе). Баланың жасөспірімдегі әлеуметтік жағдайының өзгеруі, өмірде, қоғамда, ересектермен қарым-қатынаста болуға деген ұмтылысы жасөспірімнің «Мен және менің қоғамға пайдалы» жүйесінде өзін бағалауға деген мұқтаждығымен айқын көрінеді, «Мен және менің өмірімдегі қатысуым» қоғам ». Бұл жерде жасөспірімнің қоғамдағы орны оның қатысу дәрежесі немесе оның қоғамға танылған іс-әрекеттерге қатысуы мүмкіндігімен анықталады. Бұл қызмет бұл жас кезеңінде көшбасшы болып табылады. Кеңейтілген әлеуметтік белсенділікте жасөспірімдердің ересектермен жаңа қарым-қатынас орнату қажеттілігі және тәуелсіздікті жүзеге асыру ең оңтайлы қанағаттандырылды.

Жоғары мектеп жасындағы (15-17 жастағы) ең басты ерекшелігі - мұнда жетекші қызмет қайтадан оқыту іс-әрекеті болып табылады, ол кәсіпті таңдауға да, құндылықты бағдарлауға да зор маңызы бар әртүрлі жұмыстармен белсенді түрде араласады. Оқу және кәсіптік сипатқа ие болғандықтан, бұл іс-шара бір жағынан зерттеу элементтерін алады, екінші жағынан - бұл мамандықты игеруге, өмірде орын іздеуге ерекше назар аударады. Бұл жастағы негізгі психологиялық неоформация - оқушылардың жеке өмір жоспарларын жасауға, олардың жүзеге асырылуын іздестіруге, саяси, эстетикалық, адамгершілік идеалдарын дамытуға қабілеттілігі, бұл өзін-өзі ақпараттандырудың өсуін көрсетеді. Әлеуметтік бағдарланған білім беру және кәсіби қызметпен белсенді түрде араласып, егде жастағы оқушылардың когнитивтік және кәсіби бағдарлануын дамыту ғана емес, сонымен қатар орта мектеп оқушысының «ішкі жағдайын» (шынымен де бар қарым-қатынастар жүйесіндегі өз-өзін түсіну) өзгеруіне байланысты өзін-өзі анықтаудың жаңа деңгейін қамтамасыз етеді, өмірлік жоспарлар қоғамның мұқтаждықтарын басшылыққа алатын тұрақты өмір сүру жағдайында.

3. ***Орталық жасушалық шағымдар.*** Выготский атап өткендей, әрбір жастағы деңгейде дамудың барлық үрдісіне жетекшілік ететін және баланың барлық тұлғасын жаңа негізде қайта құрылымдауды сипаттайтын орталық неоплазма бар. Осы жастағы негізгі немесе орталық миокардтың айналасында, баланың жеке басының жеке аспектілеріне жататын барлық басқа жеке дерматиттер орналасады және топтастырылады, ал алдыңғы кезеңдердің шағылысымен байланысты даму процестері. Выготский негізгі жасушалар *дамуының негізгі бағыттарын*, басқа да жартылай процестерді, осы жастағы өзгерістерді қайталайтын дамып жатқан даму процестері, *қайталама даму сызығы* болып табылады. Дамудың бір кезеңінен екіншісіне көшу кезінде Л.С. Выготскийдің пікірі бойынша, жастықтың барлық құрылымы қайта жаңғыртылады, демек, орталық даму бағыттары қайта құрылымдалады: дамудың жалпы құрылымында жеке даму жолдарының маңыздылығы мен ерекше ауырлығы өзгереді, олардың орталық неоплазмаға қатынасы. Л.С. Выготский сөйлеуді дамытудың үлгісі арқылы дамудың орталық және қайталама бағыттарын өзгертудің мысалын келтірді. Осылайша, ерте балалық кезеңде, оның пайда болу кезеңінде сөйлеудің дамуы жас ерекшелігі мен

әлеуметтік сана-сезімін тудыратын, жасалып жатқан кезеңнің дамуының негізгі бағыттарына жатқызыла алмайтын кезде, жастың орталық шағымдары сияқты тығыз және тікелей байланысты. Бірақ мектеп жасында баланың сөйлеуді дамытуы қазірдің өзінде осы жастағы орталық шағылысымен мүлдем өзгеше болып табылады және сондықтан екінші даму бағыттарының бірі ретінде қарастырылуы керек.

Выготскийдің шығармашылығы әр жастағы адамдарға тән әлеуметтік жағдайдағы өмірден осы жасқа тән жаңа формациялар қалай қажет және дами беретінін дәлелдейді. Ең алдымен баланың саналы тұлғасын қайта құрылымдауды сипаттайтын бұл жаңа жағдайлар міндетті емес, бірақ жастың дамуының нәтижесі немесе өнімі болып табылады. Баланың санасының өзгеруі оның жасына тән әлеуметтік объектінің белгілі бір түрінің негізінде пайда болады. Сондықтан ісіктердің жетілу басында емес, осы жастың соңына жатады.

Баланың саналы тұлғасындағы жаңадан пайда болған жаңа пайда болғаннан кейін, бұл адам өзгеріп отырады, бұл одан әрі даму үшін ең маңызды зардаптар болуы мүмкін емес. Бұл салдар соншалықты жан-жақты және үлкен, олар баланың өмірін жабады. Бұл жастағы жаңа сана қалыптасуы сөзсіз сыртқы шындықты қабылдаудың жаңа сипатын, баланың ішкі өмірін және оның ақыл-ой функцияларының ішкі қызметін қабылдаудың жаңа әдісін білдіреді. Выготский ғасырдың соңында жинақталып, дамудың жаңа жетістіктерін көрсетті, әлеуметтік ахуалды көтерді және оның жарылысына алып келді - дағдарыс.

Негізгі жастағы ісіктерді қалыптастыру мәселесі бүгінгі күнгі даму психологиясының басты бағыты болып табылады. Қазіргі заманғы отандық психологтардың көптеген зерттеулері жұмыстың белгілі бір аспектісін дамыту, оның қанықкандығы, қатынастардың тиісті жүйесін қалыптастыру және оның қалыптасуы нәтижесінде құрамдас бөліктер қалыптасып, жаңа келісімді, баланың жаңа ұстанымын қалыптастыратын, нәтиженің нәтижесінде екінші тараптың пайда болуына жағдай жасау. Д.И.Фельдштейн жетекші қызметтің табиғаты негізгі жаңа жас құрылымдарының мазмұнын қалай анықтайтынын көрсетті. Осылайша практикалық-практикалық қызметте, бірінші кезекте, интеллектуалды сала дамып келеді, бірақ оны қанықтыру, жинақталған тәжірибені меңгеру адамның мотивациялық-қажеттілігін, аффективтік саласының динамикасын айқындайды, бұл оларды қалыптастыратын аспектілерге қайшы келетін жаңа құрылымдардың пайда болуына әкеледі. Өзара қарым-қатынас нормаларын меңгеру үшін қызмет түрлерінің бірін білдіретін мектеп жасына дейінгі балалардың ойын іс-әрекеттерінде бейнелеудің жаңа формалары және символикалық функция пайда болады, ол басқа жағынан - когнитивті байланысқа жатады.

Кіші сынып оқушылары осы жас кезеңіндегі жетекші білім беру қызметінің нақты түрінде көрінетін практикалық және танымдық белсенділікті өзектейді. Оның негізінде баланың когнитивтік қызметі қалыптасады және оның дамуының нәтижесінде туындайтын жаңа құрылымдар - психикалық

үдерістердің еркіндігі, өз әрекеттерін көрсету, өзіндік мінез-құлқы - әртүрлі жазықтықта, өзара қарым-қатынастар нормаларының әрекетінде жатыр, себебі «рефлексия», өз-өзіне қызмет ету қатынастарды дамыту қажеттілігін тудырады. Жасөспірім кезіндегі орталық шағым - бұл өздігінен түсінуді дамыту, өйткені осы дәуірдегі жетекші әлеуметтік тұрғыдан танылған және әлеуметтік мақұлданған әрекет.

4. *Жастық дағдарыстар.* Бұл бір жасты екіншісінен бөлетін даму қисық сызығына айналады. Бала психологиясының тарихында көптеген авторлар балалардың біркелкі емес дамуын, жеке тұлғаның пайда болуының күрделі сәттерінің болуын эмпирикалық түрде атап өтті. Сонымен қатар, көптеген шетелдік зерттеушілер (З. Фрейд, Геселл және т.б.) бұл сәттерді даму аурулары және дамушы тұлғаның әлеуметтік шындықпен соқтығысуы жағымсыз нәтижесі, сондай-ақ баланың ата-аналарымен қарым-қатынасының бұзылуының нәтижесі ретінде қарастырды. Выготский жас дамуын диалектикалық үдеріс ретінде қарастыратын тұжырымдама әзірледі. Осы үдерістегі бірте-бірте өзгерудің эволюциялық сатылары революциялық даму жасындағы дағдарыстардың дәуіріне ауысады. Психикалық даму тұрақты және күрделі кезеңдердің өзгеруімен жүзеге асырылады. Тұрақты жас шамасында, критикалық жастағы өзекті болып табылатын ақыл-ой түйіндерінің жетілгендігі. Выготский келесі жастағы дағдарыстарды сипаттады:

- *Нәрестелік дағдарыс* - эмбриональдық дамуды бала кезінен бөледі;
- *Бір жылдық дағдарыс* - бала кезінен нәресте бөледі;
- *Үш жылдық дағдарыс* - мектепке дейінгі жасқа көшу;
- *Жеті жыл дағдарысы* - мектеп жасына дейінгі және мектеп жасындағы арасындағы байланыстырушы буын;
- *Он үш жастағы дағдарыс* жасөспірімдерге көшуімен сәйкес келеді.

Дамудың осы кезеңдерінде баланың «әлеуметтік даму жағдайының» (ересек адаммен қарым-қатынастың жаңа түрінің пайда болуы) түбегейлі өзгеруі, бір іс-әрекеттің басқа біреуін ауыстыру бар. Выготский көрсеткендей, дағдарыс кезінде баланың дамуы өте белсенді, қарқынды, кейде қайғылы сипатта болады, алайда дамудың жағымсыз мазмұны кез-келген дағдарыстың негізгі мәні болып табылатын және негізгі болып табылатын оңды тұлғалық өзгерістерді жоққа шығармауы керек. Сонымен, дағдарыстың бір жылдағы жағымды мағынасы баланың оңды сатып алумен, аяқ-қолы жетіп, сөйлеу тілін меңгеруімен байланысты. Үш жылдағы дағдарыстың маңызды жетістігі баланың жеке басының жаңа ерекшеліктері бар екендігі көрінеді. Егер қандай да бір себеппен бала дағдарыстан өтпесе, бұл кейінгі жастағы баланың жеке басының аффективтік және ерікті аспектілерін дамытудың терең кешігуіне әкеледі.

Жеті жылдық дағдарысқа қатысты барлық зерттеушілер теріс белгілермен бірге осы кезеңде бірқатар үлкен жетістіктер бар екенін атап өтті: баланың тәуелсіздігі өсіп, басқа балаларға деген көзқарасы өзгереді. 13 жастағы дағдарыс жағдайында студенттің ақыл-ой қабілетінің өнімділігін төмендету мынада, бұл жерде қондырғы айқындықтан түсінуге және шегеруге дейін

өзгереді. Зияткерлік қызметтің ең жоғары түріне өту тиімділіктің уақытша төмендеуімен бірге жүреді. Бұл дағдарыстың басқа да жағымсыз белгілері де расталады: әрбір жағымсыз симптом үшін оң мазмұны жоғалып кетеді, әдетте жаңа және одан жоғары формаға көшуден тұрады.

Жастық дағдарыстардың хронологиялық шекаралары шартты болып табылады, бұл жеке, әлеуметтік-мәдени және басқа да параметрлердегі маңызды айырмашылықтармен түсіндіріледі. Дағдарыстың нысаны, ұзақтығы және ауырлығы баланың жеке-типологиялық сипаттамаларына, әлеуметтік жағдайына, отбасында тәрбиенің ерекшеліктеріне, тұтастай алғанда педагогикалық жүйеге байланысты айтарлықтай өзгеше болуы мүмкін. Выготский жас дағдарыстың личности прогрессивті дамуына қажетті нормативтік, үнемі құбылыс екенін ерекше атап өтті. Л.С. Выготскийдің еңбегі - жастық дағдарыстың жас ерекшелігінің негізгі механизмі ретінде сипаттау. Ол бір жастағы баланың дамуын қозғалатын күштердің біртұтас жастағы даму динамикасының заңын сөзсіз алып тастайды, ол әлеуметтік даму жағдайының жойылуын, дамудың осы жасының аяқталуын және келесі жасқа көшуді анықтайтын ішкі қажеттілікті ескере отырып, барлық жастағы дамудың негізін жоққа шығаруға және жоюға әкеледі қадамдар. Выготский бұл жастың соңында пайда болатын жаңа өсудің нәтижесінде жастың дамуының нәтижесінде баланың сана-сезімінің барлық құрылымын қайта құрылымдауға және сол арқылы өзінің сыртқы шындыққа және өзіне деген қарым-қатынастың бүкіл жүйесін өзгертеді. Бала осы ғасырдың аяғында жасына қарай басынан қарағанда мүлдем өзгеше болады. Бірақ бұл белгілі бір жасы басында негізгі ерекшеліктерде дамыған дамудың әлеуметтік жағдайы да өзгеруі керек дегенді білдірмейді. Дамудың әлеуметтік жағдайы үшін бұл жастағы бала мен әлеуметтік шындық арасындағы қарым-қатынас жүйесі ғана емес. Егер бала түбегейлі өзгерсе, бұл қатынас сөзсіз өзгеруі керек. Бұрынғы даму жағдайы баланың дамуы мен дамуына теңестіріледі, ал дамудың жаңа жағдайы келесі ерекшеліктерге қарай бастауыш болуға тиіс негізгі ерекшеліктерде дамиды. Дамудың әлеуметтік жағдайын қайта құрылымдау, Выготскийдің пікірінше, жас дағдарыстарының негізгі мазмұны болып табылады. Балаларды жаңа жас деңгейіне көшіру процестері бір жағынан олардың айналасындағы адамдармен өзара қарым-қатынастарының формалары мен олардың физикалық және ақыл-ой қабілеттері мен талаптарын жоғарылату арасында өте өткір қарама-қайшылықтарды шешуге байланысты. Балалардың қарым-қатынас пен белсенділік саласындағы жаңа қажеттіліктерін елеусіз қалдырған жағдайда, керісінше, педагогикалық әсердің дұрыс тәрбиесі мен икемді өзгерістері арқылы жұмсартылған жағдайда, терісдік, қастық, қақтығыс жағдайлары және жасқа байланысты дағдарыстардың басқа да жағымсыз көріністері күшейтеді.

Жас дағдарыстары баланың жеке даму кезеңімен шектелмейді, алайда ересек пен кәрілік кезеңіндегі дағдарыс кезеңдері салыстырмалы түрде аз. Шетелдік психологтардың (әсіресе Е. Эриксонның) танымал зерттеулері сана-сезімнің конструкцияларын қайта құрылымдау процесі және қазіргі кезде орын алатын, әрекеттің табиғаты мен қарым-қатынастарының өзгеруіне әкелетін

процестердің жеке тұлғаның одан әрі дамуына терең әсер ететіндігін дәлелдейді.

Бақылау сұрақтары

1. Психологияда «жас» ұғымының мағынасы нені білдіреді?
2. Д.И.Фельдштейннің айтуынша, жастың психологиялық ерекшеліктері бар?
3. Жас кезеңдерің атаңыз?
4. Жастың құрылымы әдетте қандай критерийлер негізінде бағаланады?
5. Выготский жастық дағдарыстарды қалай сипаттады?

Келесі түсініктерге анықтама беріңіз

- *Дамудың әлеуметтік жағдайы*
- *Жастық дағдарыстар*
- *Нәрестелік дағдарыс*
- *Бір жылдық дағдарыс*
- *Үш жылдық дағдарыс*
- *Жеті жыл дағдарысы*
- *Он үш жастағы дағдарыс*

2 Даму психологиядағы психикалық дамудың кезеңділігі туралы мәселе

2.1 Психикалық дамудың кезеңділігі туралы мәселе

Онтогенез үрдісінде бірқатар эмпирикалық кезеңдер әртүрлі психикалық процестердің құрылымы, жұмыс істеуі және корреляциясы тұрғысынан сапалы ерекшеленеді және жеке тұлғалық құрылымдармен сипатталады. Осылайша, баланың психикалық дамуы кезеңдерін ғылыми негізде іздеу отандық даму психологиясының іргелі мәселесі болып табылады, оның дамуына өсіп келе жатқан адамдардың білім берудің интегралды жүйесін құру стратегиясы айтарлықтай дәрежеде байланысты.

Ақыл-ой дамуының кезеңділігі проблемасы шетелдік психология дамуында бірнеше рет талқыланды. Д. Д. Фельдштейн өзінің шығармаларында психикалық дамудың шетелдік кезеңдерін толық зерттеуді ұсынады - Э. Эриксон, Э.Шпрангер, Г. Салливен және т.б. - бұл ұғымдар бірінші кезекте солардың негізінде жатқан әр түрлі критерийлермен айырмашылықтары бар екендігін көрсетеді. Кейбір жағдайларда, жас ерекшеліктерінің шектеулері білім беру мекемелерінің қолданыстағы жүйесін, ал басқалары - баланы дамытудағы «дағдарыс» кезеңдеріне сәйкес, ал үшіншіден, осы дамуды сипаттайтын анатомиялық және физиологиялық сипаттамаларға сәйкес бөлінді. Ақыл-ой дамуының маңызды кезеңі балаларды дамытудың кез-келген белгілерін бөлек кезеңдерге бөлу үшін шартты критерий ретінде оқшаулау

негізінде құрылды. Осылайша, Фрейд баланың дамуы тек жасөспірімдік призмасы арқылы дамып келе жатқанын ескере отырып, ауызша, анальды, фалликалық, жасырын, жыныстық, сатылы, бейтарап, жыныстық және жыныстық балалыққа сәйкес келетін кезеңдерді атап көрсетті. Г. Салливен Фрейдпен ұқсастығы бойынша жастық даму кезеңін құрды: Фрейд сияқты, баланың даму көзі - бұл басқаларға тиімсіз, бірақ керісінше, адамдар арасындағы қарым-қатынасқа деген қажеттілік қабылданады.

Э.Шпрангер психиканы физикалық және рухани салаларға бөлді және олардың әрқайсысын бір-бірінен тәуелсіз өмірге келтірді. Л.Кольберг кезеңділіктің негізінде сыртқы мінез-құлық ережелерін игеру ғана емес, сонымен бірге қоғамның нормалары мен ережелерін қайта құру және ішкі қайта құру үдерісі болып табылатын моральдық сана-сезімді қалыптастырады. «Моральдық даму» нәтижесінде ішкі моральдық нормалар дамиды. А. Гезелл жинақталған эмпирикалық материалды дамудың жедел тұжырымдамасында «ересек адамның дәрежесі» өлшемімен реттеуге тырысты. Ересек адамның дәрежесін өлшеу арқылы А. Гезелл ағзаның және қоршаған ортаны дуализмді еңсеруге тырысты. Баламалы даму ауқымын анықтауға тырысуда - жаңару, интеграция, тепе-теңдік - Гезелл, мәдени ықпал ету фактісін мойындай отырып, жеке тұлғаны дамыту үшін оларды анықтайтын сипаттан бас тартты. Мәдениет, оның пікірінше, модельдер мен арналар, бірақ кезеңдер мен даму үрдістерін жасамайды.

Ең танымал және шетел психологиясы кең таралған - Э. Эриксонның дәуірлеуі, ол бүкіл өмірлік циклдің туылудан бастап кәрілікке дейінгі кезеңдерін сипаттады. Балалық кезеңнің жеке кезеңдерінің ең маңызды сипаттамалары болып табылатын бұл кезеңдіктегі жаңа кезеңдердің бөлінуінің күмәнсіз мәні Э. Эриксонның жеке тұлғаның психоәлеуметтік дамуының қозғаушы күшін анықтай, (әр кезеңде, ол бекітеді, алдыңғы сатыдағы жаңарулардан тәуелсіз болады) адамның дамуын біріктіретін және қоғамның дамуын анықтайтын бір-бірінен бөлек қарастырады. Мерзімді кезеңнен бастап Выготскийдің «дамудың әлеуметтік жағдайы» деп аталатын ең маңызды байланысы төмендейді. Ал қоғамның және жеке тұлғаның дамуы арасындағы қарым-қатынас механизмі ашық болмағандықтан, Эриксонның жасаған мақсатын түсіндіру қалады.

Фельдштейннің айтуынша, онтогенез кезеңдерін классификациялаудың бұл әрекеті балалардың психикалық дамуын зерттеудің нақты нәтижелерінде жеткілікті растау алған жоқ, дегенмен психикалық даму кезеңін құрастырған ғалымдар арасында ең ірі психологтар болған. Бала дамуын жетілдіру үшін жіктеу схемаларын талдау адамның үйлесімді дамуына бағытталған білім беру үдерісін жетілдіру үшін онтогенездің ішкі мәнін зерттеуге негізделген оның құрылуының ғылыми теориясын жасау қажет болғандығын көрсетеді, себебі «дамудың тек ішкі өзгерістері, тек сынықтар мен өзгерістер оның ағымы баланың жеке басын қалыптастырудың негізгі дәуірін анықтау үшін сенімді негіз болуы мүмкін» (Л.С. Выготский). Л.С. Выготскийдің және А.И. Леонтьевтің идеялары Д.Б Эльконинге қолдау көрсетті, ол жеке психикалық

дамыған психологияның кезеңдік дамуының ғылыми және өнімді тұжырымдамасын жасай алды.

Орыс психологиясында жалпыға бірдей қабылданған психикалық дамудың тұжырымдамасының ғылыми негіздерінің іргетасы Выготскийдің жас шамасы, оның құрылымы мен динамикасы болды. Бұл жаттығу бізді дамудың ішінен анықталған, яғни сыртқы жағдайлардың кездейсоқ жиынтығымен емес, ішкі қарама-қайшылықтармен айқындалуға мүмкіндік берді. Выготский дамудың өзінде ғана ішкі өзгерістер болғанын, оның ағымындағы сынықтар мен ротацияларды ғана баланың жеке басын қалыптастырудың негізгі дәуірін анықтау үшін сенімді негізді қамтамасыз етеді деп жазды. Даму кезеңін құру қағидаттарын жасаған кезде, автордың пікірінше, «біртіндеп», эволюциялық кезеңдер «секіру», «кезеңділік үзілістері» ауыстырған кезде бір жастан екіншісіне ауысу динамикасын ескеру керек.

Выготскийдің айтуынша, мұнда жас өзгерістері күрт, сыни немесе бірте-бірте, біртекті болуы мүмкін. Литикалық кезеңдерде ұзақ уақыт бойы түбегейлі іргелі өзгерістер мен өзгерістер болған жоқ. Өзгерістер баяу жиналады, содан кейін секіріп кетеді, және жасқа байланысты ісік табылды. Бұрылу нүктесінің нәтижесі жеке сипаттамалардағы өзгерістер баланың басынан бастап және аяғында балалар сипаттамаларын салыстыру кезінде пайда болады.

Сын кезеңіндегі жас кезеңдері салыстырмалы түрде қысқа уақыт ішінде психологиялық өзгерістер мен баланың жеке басының өзгеруіне байланысты ерекшеленеді. Даму революциялық үдерістің зорлық-зомбылық сипатына ие. Мұндай кезеңдердің негізгі ерекшеліктері:

- ✓ дағдарыстың басталуы мен аяқталуының анықсыздығы;
- ✓ балаларды оқытудағы қиындықтардың пайда болуы.

Олар «осы жастағы әрбір бала сабақтастығындағы тұрақты жастағымен салыстырғанда өзін-өзі тәрбиелеуді қиындата түседі».

Тұрақты литикалық, критикалық кезеңдермен айналдыру баланың дамуы диалектикалық заңдарға сәйкес келетінін растайтын дамудың бұрылыс нүктелері болып табылады. Жаңа дамудың пайда болуы әрдайым ескі элементтердің жойылуымен байланысты. Дегенмен, сыни кезеңдердің маңыздылығы тек қыру процестерінің белгілі концентрациясында ғана емес - конструктивті жұмыс және әрдайым оң өзгерістер орын алады; олар әр сын кезеңінің негізгі мағынасын құрайды.

Л.С. Выготскийдің жасын зерттеуден басқа, Д.Б. Эльконинның психикалық дамуы туралы тұжырымдамасы баланың дамуы үшін әлеуметтік-тарихи жағдайларды есепке ала отырып, балалық шақтың табиғаты туралы нақты тарихи түсінік ретінде отандық даму психологиясының ұстанымдары мен қағидаттарына негізделген. Сондай-ақ психикалық дамудағы жетекші қызметтің рөлін мойындау. Д. Эльконин психиканың және баланың белсенділігінің әлеуметтік сипатын, оның басқа адамдармен және физикалық объектілермен байланысының әлеуметтік сипатын ескере отырып, жастар мен олардың динамикасын белсенділік теориясынан ажыратудың негізі туралы теориялық және әдіснамалық шешімді табады. Барлық қызмет «қоғамдағы

бала» жүйесі шеңберінде дамиды, «кішкентай бала» және «бала-ересек» осы жүйенің бөлігі болып табылады. Олардың әлеуметтік сипаты қандай? Шағын жүйе «бала - нәрсе» - шын мәнінде «бала - қоғамдық нәрсе» жүйенің бөлігі. Нысанмен жұмыс істеу тәсілдері ашық түрде берілмеген, заттардың физикалық сипаттамалары сияқты. Сондықтан балалардың әлеуметтік объектілермен әрекеттесудің әлеуметтік тәсілдерді игерудің ерекше процесі ішкі қажеттілікке айналады. Бұл оны әдетте, ересек адамға қызметтің қоғамдық міндеттерін тасымалдаушы ретінде әкеледі.

«Бала-ересек» шағын жүйесінде ересек адам балаға кездейсоқ және жеке қасиеттерінің емес, табиғатта белгілі бір әлеуметтік қызмет түрлерін жеткізуші ретінде сөйлейді. Балалардың ересектердің іс-әрекетіндегі міндеттерін, себептерін және нормаларын меңгеру балалардың өз іс-әрекеттерінде, қауымдастықтарында, топтарында және ұжымдарында осы қарым-қатынастарды үлгілеу немесе үлгілеу арқылы жүзеге асырылады деп болжауға негіз бар. Осылайша, «бала-ересек» жүйесі Д.Б. Элконинның «бала-қоғамдық ересек» жүйесіне ауысады. Ересек адам табиғатта жұртшылыққа белгілі бір тапсырмаларды орындайды, басқа адамдармен әртүрлі қарым-қатынастар жасайды және белгілі бір ережелерге бағынады. Ересектердің әрекеттерінде кездесетін осы міндеттер, себептер мен ережелер, балалар көбіне ересектердің көмегімен өз іс-әрекеттерін жаңғырту немесе үлгілеу арқылы (мысалы, мектепке дейінгі балаларға арналған рөлдік ойындарда) білім алады. Осы ережелерді игеру барысында балаға барған сайын күрделі және жаңа объективті әрекеттерді меңгеру қажеттілігі туындайды.

Д.Б Эльконин баланың «бала - қоғамдық пән» және «бала – қоғамдық ересек» жүйелеріндегі қызметі баланың тұлғасы қалыптасатын бірыңғай процесс екенін көрсетті. Тағы бір нәрсе, ол жазады: «Тарихи даму барысында қоғамдағы баланың өмірінің бұл жалғыз үдерісі екі жаққа бөлінеді».

Д.Б. Эльконин өзгеру заңын, әртүрлі қызмет түрлерінің кезеңділігін анықтады: бір типтегі қызмет, қарым-қатынас жүйесіндегі бағдарлауды объектілерді пайдалану әдісінде бағдарлау орын алатын әртүрлі типтегі қызметпен жалғастырады. Бұл бағдарлардың екі түрі арасында қайшылықтар болған сайын, олар дамудың себебі болып табылады. Баланы дамытудың әрбір кезеңі бір қағида бойынша жасалады. Ол адами қарым-қатынас саласында бағдар берумен ашылады. Әрекет баланың қоғаммен қарым-қатынасының жаңа жүйесіне енгізілмеген жағдайда дами алмайды. Ақыл-ой белгілі бір деңгейге көтерілмегенімен, жаңа себептер де жоқ.

Баланы дамыту кезектілігінің заңы, психиканың онтогенезіндегі кезеңдерді (дәуірлерді) қайта қарастыруға мүмкіндік береді. Д.Б Элконинның болжамы, бала дамуындағы кезеңділіктің заңын ескере отырып, даму дағдарыстарының мазмұнын жаңа жолмен түсіндіреді. Осылайша, 3 жыл және 11 жыл - қарым-қатынас дағдарысы, содан кейін адами қарым-қатынастарға бағдарлану; 1 жыл, 7 жыл – дүние тану дағдарыстар, әлемдегі заттарға бағдар береді.

Д.Б. Эльконин тұжырымдамасында шетелдік психологияның елеулі кемшіліктерінің бірі болып табылады, онда екі әлемді бөліп шығару мәселесі үнемі пайда болады: объектілер әлемі және адамдар әлемі. Д.Б Эльконин бұл бөлудің жалған, жасанды екенін көрсетті. Шын мәнінде, адамның әрекеті екі есе: ол адамның мағынасын және операциялық жағын қамтиды. Тұтастай алғанда, физикалық объектілер әлемі адам әлемінде жоқ, әлеуметтік нысандар әлемі басым, әлеуметтік қалыптасқан әлеуметтік қажеттіліктерді қанағаттандырады. Адам - бұл объектілерді пайдаланудың әлеуметтік әдістерінің иесі. Осылайша, адамның қабілеті - қоғамдық нысандарды пайдаланудың әлеуметтік әдістерін иелену деңгейі. Осылайша, әрбір объект әлеуметтік нысанды қамтиды. Адамдардың іс-әрекеттерінде әрқашан екі жақты көруге тура келеді: бір жағынан, ол қоғамға, екінші жағынан - орындау жолына бағытталған. Д.Б. Эльконинның болжамына сәйкес адамның бұл әрекетінің микроқұрылымы ақыл-ой дамуының макроқұрылымында көрініс табады.

Алайда Д. Фельдштейннің айтуынша, Эльконинның теориясы баланың адам мен объектілермен қарым-қатынасының абсолюттік қарама-қайшылықтарына күмән келтірмейді және екі қатынастың әлеуметтік сипатына нұсқайды - бұл барлық қажетті кіріспе ережелер Д.Б. Эльконин, оның тұжырымдамасының нақты, түпнұсқа ядросына көшеді. Д.Б. Эльконинның ұстанымының мәні, оның тұжырымдалған, бірақ конструктивті шешім, оның негізі болып табылады, соның негізінде оның функционалдық теориясының шеңберінде ішкі қозғаушы күштердің логикалық толық тұжырымдамасын жасауға болады, ол нәресте кіші жүйелерінің өзара қарым-қатынасының проблемасын шешуге мүмкіндік береді және «бала ересек».

Жекеленген кезеңдердің жасы Д.Б. Эльконин үлкен эксперименталды материалына негізделген. Олардың арасындағы дағдарыстың өткірлігі айқын көрсетілген. Олар жеке жетекші іс-әрекеттердің өзгеруімен байланысты деп есептеледі. Сонымен қатар, бұл өзгеріс қызметтің өзін-өзі қозғалысымен түсіндіріледі, онда ішкі қарама-қайшылықтардың болуы. А. Валлонның идеясын «баланың дамуының бір сатысынан басқа кезеңге көшу - бұл бірінші кезеңде басым болатын іс-әрекеттің қайталама нәтиже болып табылады және, мүмкін, тіпті келесіде мүлде жоғалып кетуінің нәтижесі» дамыту барысында, Д.Б. Эльконин өз міндетің қызметтің қозғалыс мазмұнының нақты көрсетілуінде көрді. Жетекші қызмет жүйесінде Д.Б. Эльконин алдыңғы қатарлы қызметтің екі аспектісі арасындағы өзара диалектикалық қайшылықты (психологиялық дағдарыстар деп аталатын жер бетінде пайда болатын) жетекші қызметтің екі аспектісі арасында «бала - бұл нәрсе» кіші жүйесі және «бала-ересек» кіші жүйесімен байланысты эмоционалды-мотивациялық ашып көрсетеді. Жетекші қызмет жүйесінде Д.Б. Эльконин «балалық» шағын жүйенің дамуы мен психологиялық дағдарыстар деп аталатын жер бетінде пайда болатын эмоционалды-мотивациялық, жетекші қызметтің екі аспектісі арасындағы операциялардың диалектикалық қарама-қарсылығын ашып, «бала-ересек» шағын жүйенің дамуымен байланысты. Тиісінше, жетекші іс-әрекеттердің жалпы тізбегінде бір немесе екінші тараптың басым дамуы

кезектесетін кезекші әрекеттер. Д.Б. Эльконин бұл туралы жазады, ол психикалық даму үдерістерінің кезеңділігі туралы гипотезаны қалыптастырады, ол белгілі бір кезеңдерді басқа адамдармен жүйелі қайталап ауыстырудан тұрады. Мотивациялық және талапты саланың дамуы кезеңдерінде балалардың жедел және техникалық мүмкіндіктері негізінен қалыптасатын кезеңдер табиғи түрде орындалады және керісінше.

Д.Б. Эльконин әзірлеген кезеңділік баланың ақыл-ой дамуының көптеген маңызды ерекшеліктерін, бірінші кезекте іс-әрекеттің жетекші түрлерінің өзгеру заңдылықтарын, әр түрлі жастағы негізгі жаңалықтардың пайда болуын ашып көрсетті. Қарастырылып отырған кезеңділіктің өнімділігі және баланың дамуының нақты процесіне сәйкестігі соңғы жылдарда жүзеге асырылған онтогенездің түрлі кезеңдеріндегі көптеген эмпирикалық зерттеулермен дәлелденді.

Д.Б. Элькониннің кезеңдендіруінің қағидалары оның негізгі ережелері өсіп келе жатқан адамдардың тұлғасын дамыту үдерісіне одан әрі зерттеуге, жаңа ізденістер бағытын айқындауға, атап айтқанда, қозғалысты қамтамасыз ететін қайшылықтарды анықтауға, жеке тұлғаның дамуының әртүрлі жас кезеңдерінде қызметтің жекелеген түрлерін дамыту сипатын айқындауға негіз болды. Бұл зерттеулер Д. И. Фельдштейнге Л.С. Выготский мен Д.Б. Элькониннің онтогенездегі жеке тұлғаның дамуын реттейтін заңдарға ықпал етіп, оларды қазіргі заманғы дыбыспен қамтамасыз етуге және онтогенездегі тұлғаның деңгейлік әлеуметтік дамуының заңдылық тұжырымдамасын жасауға көмектесті.

Осы тұжырымдамаға сәйкес, балалардың әлеуметтік даму сипаттамаларын мақсатты түрде сараптау, олардың әлеуметтік жетілуінің пайда болу жағдайлары және қазіргі заманның баланың әртүрлі кезеңдерінде оның қалыптасу талдауы зерттеу объектісі ретінде балаға қоғамға қатысты шын мәніндегі позициялардың екі негізгі түрін анықтауға мүмкіндік берді, шартты түрде «Мен қоғамдамын» және «Мен және қоғам» аталуы.

Өзіне назар аударатын бірінші ұстаным, баланың өзін түсінуге деген ұмтылысын көрсетеді - мен не істеймін және не істей аламын. Екіншісі - әлеуметтік қарым-қатынастың субъектісі ретінде өзін таныстыру. Бұл ұстанымдар балалықты дамытудың белгілі кезеңдерімен: кезеңдерден, сатылардан, фазалардан, әлеуметтік шындыққа қатысты өсіп келе жатқан тұлғаның тиісті жағдайын белгілеуімен, іс-әрекеттерге ену және дамыту мүмкіндіктерімен айқын көрінеді. Бұл қызметтің сипаты мен мазмұнына байланысты, баланың субъект әсеріне деген қарым-қатынасы басқа адамдарға және өзін-өзі белгілі бір әлеуметтік жағдайға белсенді дамып келеді.

Баланың әлеуметтенуі процесінде жүзеге асырылатын іс-әрекеттіңпрактикалық аспектісі - құралдарды, белгілерді, рәміздерді, әлеуметтік жазбаларды меңгеруді, олардың әлеуметтік маңызын меңгеруді, өз іс-әрекеттерін бағалауда объектілерді басқару тәсілдерін, өздерін көре білу қабілетін дамыту арқылы әлеуметтік тәжірибені игеру қоршаған ортаға, өз іс-

әрекеттеріне және мінез-құлқына әсер ету - Мен басқалардың ішіндегі «Мен қоғамдамын» ұстанымын бекітумен байланысты.

«Мен және қоғам» сапалы әртүрлі әлеуметтік позицияны қалыптастыру жеке қарым-қатынас процесін енгізуді қамтамасыз ететін адами қарым-қатынас нормаларын меңгеруге бағытталған іс-әрекеттерді өзектендіруге байланысты. Бала өзін-өзі танытуға, өзгелерге қарсыласуға, басқа адамдарға қарсы өз көзқарасын білдіруге тырысады, олардан өз тәуелсіздігін мойындады, әртүрлі әлеуметтік қатынастарда белсенді орынға ие болды, онда мен оның дамуын қамтамасыз ететін басқа адамдармен теңестіремін қоғамда өзін-өзі ақпараттандырудың жаңа деңгейі, әлеуметтік жауапты өзін-өзі анықтау.

Басқаша айтқанда, баланың белгілі бір ұстанымын адамдар мен заттарға қатысты орналастыру, оны жалпы психикалық және жеке даму деңгейіне барынша сәйкес келетін іс-әрекетте жинақталған әлеуметтік тәжірибені жүзеге асыру қажеттілігі мен қажеттілігіне әкеледі. Осылайша, «Мен қоғамдамын» ұстанымы белсенді түрде - ерте жастағы (1 жылдан 3 жылға дейін), бастауыш мектепте (6 жастан 9 жасқа дейін) және жоғары сыныптарда (5-тен 17 жасқа дейін), әсіресе практикалық белсенділік жағы басым болады. «Мен және қоғам» ұстанымы, оның тамыры әлеуметтік қарым-қатынастарға бағдарланған болса, адам қарым-қатынастарының нормалары әсіресе интенсивті түрде ассимиляция жасаған кезде мектепке дейінгі (3 жастан 6 жасқа дейінгі) және жасөспірімдерде (10 жастан 15 жасқа дейін) жастарда белсенді түрде қалыптасады. Баланың әртүрлі қоғамға қатысты ұстанымдарын сәйкестендіру және ашып көрсету, автордың аралық және түйін ретінде көрсететін, адамның әлеуметтік дамуының үнемі пайда болатын шекараларының екі түрін ажыратуға мүмкіндік берді.

Дамудың аралық кезеңі - әлеуметтену элементтерінің жинақталуының нәтижесі - даралану - баланың онтогенездің бір кезеңінен екінші кезеңіне (1, 6 және 15 жыл) көшуіне жатады. Жеке тұлғаны дамыту жолымен жүзеге асырылатын әлеуметтік дамудың сапалы ауысуларын көрсететін, ол онтогенездің жаңа кезеңімен (3, 10 және 17 жас) байланысты. Шекараның көрсетілген түрлері адамның одан әрі дамуы үшін қажетті «ұшақ» қалыптастыратын осы ұстанымның белгілі бір сипатын көрсете отырып, өсіп келе жатқан адамның әлеуметтік жағдайына қол жеткізді. Дамудың аралық кезеңінде (ол «Мен қоғамдамын» формуласы ретінде белгіленеді) әлеуметтік жағдайдың дамуында жеке адамның қоғамға қосылу қажеттілігі - өзгелердің арасында өзін ойлап көрмес бұрын өзгелерге ұқсап, өзін-өзі жүзеге асыру. Автордың «Мен және қоғам» формуласы бойынша анықтайтын әлеуметтік жағдайы, қоғамдағы өзінің орнын анықтау, қоғамды тану - өзгелермен тең қарым-қатынастар жүйесінде өздігінен жүрудің қажеттілігінен қалыптастыру қажеттілігі туындайды.

Ал аралық және түйін шекаралары әлеуметтік даму процесінде бірнеше рет пайда болады - олар, әрине, ауысып, бір-бірінен соң бірі жалғасады. Дегенмен, жалпы сипаты мен қағидаттарын сақтай отырып, бірдей желілер балалардың әлеуметтік позицияларын тұрақты түрде қанықтыру үдерісіне

сәйкес нысандарда қалыптасқан қабілеттер мен мазмұн тұрғысынан жеке тұлғаны дамытудың әртүрлі деңгейлерінде сапалы түрде ерекшеленеді.

Д.И. Фельдштейннің тұжырымдамасы жас туралы ілімнің қазіргі заманғы дамуы үшін үлкен маңызға ие, өйткені ол дамудың әр кезеңінің функционалды жүктемесін ашып қана қоймай, толтырудың нақты параметрлерін қадағалауға мүмкіндік береді, сондай-ақ, пішіннің үлкен қашықтықта жеке даму процесінің мазмұнын қиындатады. Әлеуметтік даму призмасы арқылы жеке тұлғаны қалыптастырудың әртүрлі деңгейлерін анықтау мен бағалау мәселесін шешу тұжырымдамасының авторы өсіп келе жатқан тұлғаның әлеуметтік жауапты ұстанымының пайда болу ерекшеліктерін, әртүрлі фазаларда, кезеңдер мен сатылардағы мотивациялық және қажеттіліктің саласын қалыптастыратын дамудың әлеуметтік-нормативтік кезеңін қалыптастырудың тұтас теориялық моделін құруға жақындады онтогенез - өзін-өзі айқындау арқылы өзін-өзі кемсітуден өзін-өзі анықтауға және өзін-өзі жүзеге асыруға

Бақылау сұрақтары

1. В.И. Выготсктің даму жасындағы психологияның дамуы туралы теориясы мен маңызы қандай?

2. Жас құрылымының негізгі компоненттерінің сипаттамасы қандай?

3. А.Н. Леонтьев, Д.Б Эльконин, П.Я. Гальперин және Д.И.Фельштейннің бала дамуындағы жетекші рөлі туралы пікірлері қандай? Әрбір ғалымның көзқарастарын егжей-тегжейлі сипаттаңыз

4. Выготскийдің айтуынша, жастық дағдарыстың мәні неде? Шетелдік және отандық психологиядағы жастық дағдарыстардың психологиялық мазмұнын түсіндіруде қандай айырмашылық бар?

5. Отандық даму психологиясының негізгі қағидаттары мен қағидалары психикалық дамуларды кезеңділік тұжырымдамасының негізін құрды. Баланың психикалық дамуының маңызды заңдылықтарын анықтау үшін осы тұжырымдаманың маңыздылығы қандай?

6. Д.И.Фельштейннің онтогенезінде жеке тұлғаның деңгейінің деңгейін төмендетудің мәні қандай және оның адамның әлеуметтік дамуын түсінудегі рөлі қандай?

Келесі түсініктерге анықтама беріңіз

- *Психологиялық жас.*
- *Дамудың әлеуметтік жағдайы.*
- *Қызметтің жетекші түрі.*
- *Жасы дағдарысы.*
- *Ақыл-ой дамуының кезеңділігі.*
- *Жеке тұлғаның деңгейінің дамуы.*

2.2 Шетелдік және отандық психологиядағы қозғаушы күштердің, ақыл-ой дамуының көздері мен жағдайлары туралы пікірлер

Заманауи даму психологиясының дамуына айтарлықтай әсер еткен психиканың онтогенетикалық дамуының шетелдік теориясы онтогенездің орталық проблемасын шешуде өз ұстанымдарына сәйкес екі топқа бөлінуі мүмкін: адамның дамуын анықтайтын - табиғаты немесе тәрбиесі, тұқым қуалайтын немесе сыртқы ортаға байланысты. Осы жаһандық проблеманы шешудегі ұстанымға сүйене отырып, қозғалыстағы күштерді бағалаудың биогенетикалық көзқарастары мен онтогенездегі психиканың даму көзі шеңберінде бірқатар маңызды ықпалды шетелдік концепциялар шартты түрде біріктірілген: табиғатқа басымдық бере отырып, олар дамудың негізгі детерминантасы ретінде тұқым қуатының анықтады. Теориялардың тағы бір тобы мінез-құлықты қалыптастырудың негізгі элементтері ретінде тәрбие мен қоршаған ортанын сыртқы факторлардын (аналық мінез-құлық, өмір сүру жағдайлары, мәдени факторлар) рөлін мойындау идеясын біріктіріп, дамудың социогенетикалық тұжырымдамалары болды.

Шетелдік даму психологиясының биогенетикалық концепциялары. Осы көзқарастың бір бөлігі ретінде даму психологиясы бастапқыда балалардың уақытша дамуына негізделген фактілер мен оларды жүйелеуді жинады. Балалардың дамуындағы жаңа процестер мен жарықтар пайда болды. Дамудың генезисі белгілі бір заңға бағынады деп тұжырымдалған Чарльз Дарвиннің теориясы бала дамуының алғашқы тұжырымдамаларының пайда болуына үлкен ықпал етті. Болашақта кез-келген негізгі психологиялық тұжырымдама әрқашан баланың даму заңдарын іздеуге байланысты болған.

Ерте психологиялық теорияларға Ст.Холлдың **рекапитуляция конценциясы** жатады. Оның мазмұнының нәтижесі болып биологиялық заңды баланың онтогенетикалық даму процесіне беру болып табылады. **Биогенетикалық заң** (осы тұжырымдалар тобына атау берген) **Э. Геккель** мен **И.Мюллер** эмбрионға қатысты: ұрықтың дамуы кезінде жануар немесе адам осы түрдің өзінің филогенезінде өтетін кезеңдерін қысқаша қайталайды. Айта кету керек, биологияның өзі бұл заңның сынға ұшырап, айналасында дамыған ғылыми күреспен кездеседі.

С. Холл кейіннен ұрықтың дамуына арналған ұқсас заңдарды жасады: онтогенез - бұл адамзат қоғамының даму тарихының қысқаша қайталануы. Бұл тұжырымдаманың негіздері балалардың байқауымен байланысты: бала құмда қазып жатыр - бұл адам өмірінің үңгір кезеңі; Бала тәрбиесінде де аң аулау кезеңіне, алмасу кезеңіне және т.б. сәйкес келетін нәрсе табылды. Бұл, әрине, жоғарыда келтірілген заңға үстеме негіз болып табылады. Бірақ одан да маңызды болды: мысалы, сурет салу адамзат тарихы мен бала кезіндегі дамудың даму процестері бір-біріне өте ұқсас. Осындай «ұқсастық» сөйлеу тарихында және баланың дамуы кезінде (дене қимылы, сөз тіркесі, сөйлемдер, етістік және т.б.) байқалады.

С.Холдың осы ережелері, әрине, көптеген психологтардан сынға ұшырады. Осылайша, Рубинштейннің пікірінше, ересек адам, ол қаншалықты қарапайым болса да, дайын, жетілген адам ретінде өмір сүру үшін табиғатпен қарым-қатынасқа кіреді; баланың айналасындағы шындықпен мүлде басқа қарым-қатынасы бар. Сондықтан басқа себептермен туындаған ұқсастық - бұл басқа құбылыс.

Қайта қалпына келтіру теориясын сынаудың тағы бір маңызды себебі - бұл процестің нақты тарихи сипатын, оның қоршаған ортамен қарым-қатынастың формалары мен әдістеріне тәуелділігін ескермей, алдын-ала белгіленген психикалық даму курсын мойындау. Бұл теориялық позициялар биогенетикалық көзқарас шеңберінде біріктірілген дамудың барлық сыртқы концепцияларына әсер етті. Д.Б. Эльконинның айтуынша, баланың психикалық дамуының теориясы адамзат тарихының дамуындағы қайталану идеясына байланысты, әдетте, оның пікірі бойынша, **преформизм тұжырымдамасына** негізделген рекапитуляция теориясы деп аталады.

«Преформизм дамуы», «преформириялық және преформириялық емес даму» идеясы орыс психологиясының классиктерімен бірнеше рет талқыланды. Выготский көрсеткендей, дамудың көптеген түрлері бар. Сондықтан, баланың психикалық дамуы олардың арасында орын алатын орынды дұрыс анықтау, яғни басқа да даму процестері арасында ақыл-ой дамуының ерекшелігін анықтау маңызды. Л.С. Выготский дамыған және қалыптаспаған (*преформириялық және преформириялық емес*) түрлерін ерекшелендірді. Преформириялық түрі - басында, құбылыс (ағза) өтетін кезеңдер, және феномен жететін түпкілікті нәтиже тіркелген, бекітілген, тіркелген. Мұнда барлығы ең басынан берілді. Мысал эмбрионалдық даму. Ол секілді Ст.Холлдың психикалық дамуын жануарлар мен ақылды адамның ақыл-ой дамуының кезеңдерін қысқаша қайталау ретінде қарады.

Преформириялық емес даму түрі біздің планетамызда кең таралған дамудың бір түрі болып табылады. Ғаламның дамуы, Жердің дамуы, биологиялық эволюция процесі, қоғамның дамуы да оған жатады. Баланың психикалық дамуы процесі де бұл процестің түріне жатады. Дамудың жетілдірілмеген жолы алдын-ала анықталмаған. Әртүрлі дәуірлердің балалары әртүрлі жолдармен дамып, дамудың әр түрлі деңгейіне жетеді. Бала туған сәттен бастап, ол басталатын кезеңнен немесе оған қол жеткізуге тиісті нәтиже берілмеген. Баланы дамыту преформацияланбаған дамуға жатады, бірақ бұл өте ерекше процесс - төменнен емес, жоғарыда қоғам дамуының нақты деңгейінде болатын практикалық және теориялық қызметтің нысаны бойынша анықталған процесс.

Биогенетикалық көзқарастың тұжырымдамалық схемасы шеңберінде (балалардың дамуындағы тұқым қуалаудың басты рөлін мойындауымен, осы процестің қалыптасқан сипаты) **К.Бюллердің баланың дамуының үш кезеңінің теориясы** құрылды. К.Бюлер дамудың үш кезеңін – бейнеқосылғыларды (инстинкт), жаттығуларды (дрессура), ақыл-ойды (интеллект) - бір кезеңнен екіншіге мидың жетілуімен және қоршаған ортамен

қарым-қатынастың күрделілігімен ғана емес, аффективті үдерістердің дамуымен, сондай-ақ іс-әрекетке байланысты рахат тәжірибесін дамытумен байланыстырды. Жүріс-тұрыс эволюциясы кезеңінде «аяғынан бастап басталуына» ләззаттану (бірінші кезеңде қажеттілікті қанағаттандыру нәтижесінде пайда болатын қуаныш: шеберліктің деңгейінде, функционалды рахат әрекет барысында пайда болады, және интеллектуалдық проблемаларды шешу кезеңінде күтілетін рахат бар). Осылайша, ләззаттың «соңынан басына дейін» ауысуы, К.Бюллердің пікірінше, мінез-құлықты дамытудың басты қозғаушы күші болып табылады. Д.В. Элконин атап көрсеткендей, К.Бюрлер, Фрейдтің ықпалымен, барлық тірі заттарды дамытудың негізгі принципі ретінде рахат қағидасын ұсынды. Әр түрлі мінез-құлық түрлерінде көңіл көтеру орны өзгереді, бұл қозғалыс жүріс-тұрыс дамуының бастапқы сатыларының негізінде жатыр. Эльконин бұл теорияның тарихына тиесілі екендігін жазған және бұл балалықтың тарихының мәселесін тудырған кезде ғана қызықты.

К.Бюлердің көзқарасы рекапитуляция концепциясының тереңдеуі болып табылады, өйткені баланың даму кезеңдері жануарлардың даму сатыларымен анықталады.

Выготскийдің айтуынша, К. Бюлер биологиялық және әлеуметтік-мәдени даму фактілерінің бірін келтіріп, баланың дамуының іргелі ерекшелігін елемеген. К.Бюлер психикалық дамуға біржақты және қате көзқараспен бөлісті, қазіргі заманғы барлық балалар психологиясымен табиғат процесінде бір және одан да көп биологиялық сипатта болады.

Онтогенездегі психиканың даму көздері мен себептері туралы идеяны әзірлеу барысында мінез-құлықтың қалыптасқан формалары қалай пайда болғаны туралы мәселе (мәселен, алғаш рет Э.Торндайк көтерген) өзекті болды. Олар тұқым қуалауының әсерінен тікелей емес, қоршаған ортаға әсер ету кезінде туындаған. Бірақ қоршаған орта мен тұқым қуалаушылық қалай байланысты? Бұл сұраққа жауап беруге тырысқанда, конвергенция теориясы пайда болды немесе **В. Штерн әзірлеген екі факторлік теориясы пайда болды**.

В. Штерн дифференциалды психология саласындағы маман болды, онда биологиялық және әлеуметтік қарым-қатынас мәселесі ең өткір. Сонымен қатар, психологияда екі теориялық ұғымдар болды, олар өмір сүруге жарамды - эмпиризм және нативизм. Егер екі қарама-қайшы көзқарастың әрқайсысы елеулі негізге негізделсе, онда шындық олардың тіркесінде болуы керек, - дейді Штерн. Оның көзқарасы бойынша, психикалық даму - сыртқы деректердің ішкі деректерінің жинақталуының нәтижесі. Мысалы - бұл ойын: қоршаған орта ойынға материалды жеткізеді, бірақ бала қалай және қайда ойнайтынын ойынның туа біткен (инстинкт) компоненттеріне байланысты болады. Бұл конвергенцияда жетекші құндылықтар тектік компоненттер үшін қалады. Осылайша, аталған екі фактордың салыстырмалы рөлін «салмақтастыру» мәселесі болды.

В.Штерн тұжырымдамасынан кейін А.Гезелл тұжырымдамасымен әрі қарай барды. Оның теориясына сәйкес, даму - тұқым қуалайтын х-

элементтерімен және қоршаған ортаның у-элементтерімен анықталған қарапайым функция емес. Бұл *өзін-өзі шарттандыру* процесі, себебі даму - баланың қоршаған ортаға *бейімделуі*, яғни *адаптациясы*. Даму үдерісінде биологиялық және әлеуметтік қарым-қатынас мәселесін шешу үшін тиісті әдіс қажет болды. Осындай әдістердің бірі егіздердің салыстырмалы зерттеулерінде (егіз әдіс) табылды. Егіздер - монозиготикалық (МЗ - бірдей тұқым қуалаушылық) және дизиготикалық (ДЗ - олардың тұқымдық негіздері әртүрлі) болады. Тұқым қуалаушылық пен қоршаған ортаны балалардың психикалық дамуына, олардың мінез-құлқына қатысты салыстырмалы әсерін зерттеу перспективасы бар. Осы дамудағы айырмашылық коэффициенттерін салыстыру үшін биологиялық және әлеуметтік қатынастарды бағалауға болады. Бұл зерттеулерді А. Гезелл жүргізді.

А. Гезеллдің балалық психологияға қосқан үлесі ең алдымен балалық психологиясын дамытуға бастама болды, ол баланың өсу мен даму үдерісіндегі жетістіктерін сипаттайтын нормативтік пән ретінде және психологиялық масштабты әр түрлі жасайды. Ол психология бойынша даму зерттеулерді енгізді (лонгитюдтік), баладан туғаннан бастап жасөспірімдікке дейін диагноз қоюдың практикалық жүйесін әзірледі және патологияның нормалары мен әртүрлі нысандарын жүйелі салыстырмалы зерттеу жүргізді.

Осы зерттеулердің маңызды нәтижелерін атап өткен жөн, жас ерекшеліктерін түсіндіру үшін мұрагерлік фактордың рөліне басты назар аударылды. Зерттеу барысында А. Гезелл баланың дамуының салыстырмалы бөлімдерін қарапайым сандық зерттеуге, қарапайым өсуге, дамудың бір сатысынан екіншісіне сапалы өзгерістерді талдаусыз «даму мінез-құлқының өсуін азайтуға» шектелген, дамудың тек ағзаның пісіп-жетілуіне байланысты екенін атап өтті. Бала дамуының жалпы заңдылығын қалыптастыруға тырысып жүрген А. Гезелл даму жасындағы даму қарқынының төмендеуіне назар аударды: кішкентай бала, оның мінез-құлқындағы өзгерістер тезірек. Бірақ даму қарқынын өзгертудің артында не бар? А. Гезеллдің шығармаларында бұл сұраққа жауап табу қиын. Бұл түсінікті, өйткені ол қолданған кесудің (көлденең және бойлық) әдістерінің нәтижесі даму мен өсуді анықтау болды. А. Гезеллдің баланың психикалық дамуының қалыпты үрдісін қадағалау қажеттігі туралы және туғаннан 16 жасқа дейінгі дамудың феноменологиясы әлі де маңыздылығын жоғалтпады.

Биогенетикалық тәсіл шеңберінде даму психологиясын одан әрі дамыту баланың психикалық дамуының ішкі себептерін талдау жолында өтті. Еуропалық психологтар (З. Фрейд, Дж. Пиаже, К. Левин, А. Валлон, Х.Вернер) өздерінің зерттеу әдістерінің негізінде, түсінуге жаңа тәсілдер негізінде американдық психологиядан айырмашылығы, ақыл-ой дамуы өздігінен жүрудің ішкі заңдарына бағынатын сапалы процесс.

Фрейдтің теориялық негіздеріндегі тұжырымдамасы баланың психикалық дамуы барысында екі фактордың (тұқым қуалайтын және қоршаған орта) өзара әрекеттесу тұжырымдамасы болды. Ол жеке адамның ересек өмірде бейсаналық балалық шағы тәжірибе маңыздылығын түсінуге әкелді және

авторы адам психикалық өмірінің өзінен саласындағы және қоғамның қажеттіліктеріне арасындағы қақтығыс негізделген жеке тұлғаның құрылымдық теориясын, құруға мүмкіндік береді пси әдісі әзірленді. «Бала-ересек», «бала-қоғам» қарым-қатынасын түсіну үшін Фрейд негізгі бағдарларды белгіледі. Фрейдтің пікірінше, қоғам барлық жарақаттардың (туылу, сепкілеу және т.б.) барлық түрлерінің көзі болып табылады. Осы негізде балалар дамуының теориясы ретінде балалар жарақаттануна теориясы пайда болды. Фрейдтің пікірінше, «бала-ересек», «бала-қоғам» қарым-қатынасы басталудан антагонист болып табылады. Демек, баланың қоғамға енуі - адамның әлеуметтену мәселесі - бала мен қоғам арасындағы онтогенетикалық қарым-қатынастар жүйесінде проблема туындайды.

Баланың психикалық дамуының ішкі себептері мен модельдерін зерделеудің ең жемісті еуропалық бағытын Швейцария психологы Жан Пиаже құрды және Женевадағы генетикалық психология мектебі деп аталды. Бұл мектептің өкілдері баланың интеллектінің пайда болуы мен дамуын зерттейді. Олардың мінез-құлқы сыртқы көрінісінде жасырылған баланың когнитивтік қызметінің механизмдерін түсіну маңызды. Осы мақсатта пайдаланылатын негізгі әдіс - бұл баланың мінез-құлқының сыртқы ерекшеліктерін және оның сөздерінің үстіңгі мазмұнын белгілеуге емес, сыртқы байқалған құбылыстардың пайда болуына әкелетін жасырын ақыл-ой процестеріне назар аударатын Ж.Пиаженің танымал әдістемесі. Пиаженің және оның оқушыларының жұмыстары баланың интеллектінің дамуы эгоцентризмнен бастап, децентрация арқылы сыртқы әлемге және өзіне қатысты баланың объективті жағдайына дейін көшуден тұрады.

Баланың өзіндік психологиясының дамуы туралы Женева мектебінің психологтары баланың объектілермен әрекеті арқасында өмірде қалыптасқан интеллектуалдық құрылымдарымен байланыстырады. Баланың сыртқы материалдық әрекеттері (екі жылға дейін) бастапқыда кеңейтілген және дәйекті түрде жүзеге асырылады. Әр түрлі жағдайларда қайталанудың арқасында іс-әрекеттер схема түрінде қалыптасады және мектепке дейінгі жастағы символикалық құралдардың көмегімен (имитациялық, ойын, сөйлеу және т.б.) ішкі жоспарға ауыстырылады. Кіші мектеп жасында өзара байланысты әрекеттер жүйесі психикалық операцияларға айналады. Ой-пікірдің іргелі құрылымын қалыптастыру тәртібі тұрақты, бірақ олардың жетістіктерінің шарттары сыртқы және ішкі факторларға, бірінші кезекте, баланың өмір сүретін әлеуметтік және мәдени орталарына байланысты өзгеруі мүмкін. Ж.Пиаженің айтуы бойынша, танымдық даму заңдары әмбебап болып табылады, олар баланың ой-өрісін дамытуда, сондай-ақ ғылыми танымның барысында әрекет етеді.

Француз эксперименталды психология мектебінің көрнекті өкілі А. Валлон психикалық дамудың ішкі себептерін зерттеп, социумның және баланың психикасын байланыстыруға бағыттаған. А. Валлон кішкентай бала үшін қоғамның маңыздылығын және баланың өз-өзінен ештеңе істей алмайтындығына ерекше назар аударды. Баланың реакциясы әрдайым ересек

адамдармен толықтырылуы, түсіндіріліп, түсіндірілуі керек. Осылайша, А. Валлон пайымдауынша, адам баласы - бұл генетикалық, биологиялық әлеуметтік нысан. Адамның әлеуметтік сипаты сыртқы әсерімен белгіленбейді, әлеуметтану биологияға абсолютті қажеттілік ретінде кіреді. В Валлонның айтуынша, бала әлемдегі адамдарға бұрынғы ұрпақ жасаған нысандар мен құбылыстарға бейімделмейді, бірақ әрқашан бала мен ересек арасындағы қарым-қатынаста көпжоспарлы әрекеттегі жетістіктерге белсенді түрде ие болады. Даму А.Валлон суреттегендей баланың және ересек адамның симбиоздық жағдай деп сипатталған жағдайдан басталады, онда ересек адам мәдениетінің адамгершілігінің әлеуметтік жағдайында әрекет етеді және өсіп келе жатқан тұлғаның әлеуметтік қызметін қалыптастыруды ынталандыратын даму жолын көрсетеді. Дәл осы қызмет - дамып келе жатқан тұлғаның анықталған сипаттамасы, ол жинақталған тәжірибеден, қалыптасқан қасиеттерінен тыс шығуға мүмкіндік береді.

А.Валлон баланың дамуы кезінде екі маңызды нүктені атап өтті: органикалықтан психикаға көшу (мұнда ерекше орынды әлеуметтік әлеммен біріктіретін эмоцияларға, органикалық және ақыл-ойдың симбиозына айналады) және әрекеттен ойға көшуге болады (бұл имитация арқылы мүмкін болады). А. Валлонның айтуынша, субъективтілік жоспарын қалыптастыратын көзі қоршаған адамдармен өзара қарым-қатынаста жатыр.

Валлон тұжырымдамасы тұлға дамуының кезеңдері сипатталған. Сонымен қатар, автордың еңбегі баланың дамуына қоғамның рөлін мойындау, сондай-ақ даму сатыларының динамикасы белсенділіктің өзгеруіне негізделген: «Баланы дамытудың бір кезеңінен басқа кезеңге көшу - бұл бірінші кезеңде белсенділікке ие болудың нәтижесі, қайталама болады, және, мүмкін, келесі толығымен жоғалады». Осылайша, баланың ақыл-ой дамуының ішкі себептерін анықтауға бағытталған А. Валлон тұжырымдамасы баланың психикасына зерттеудің биогенетикалық тәсілін жеңу бағытында дамыды. А.Валлон баланың онтогенетикалық дамудың баламалы әлеммен (ең алдымен ересектермен) өзара қарым-қатынастары мен нысандары туралы, өз қызметінің сипаты мен мазмұны бойынша тәуелділігін елемей, дамудың алдын-ала белгіленуі туралы идеяны сынға алды.

Баланың дамуының биогенетикалық тұжырымдамасын талдау Ж.Паиженің психикалық даму теориясы мен Э. Эриксонның жеке даму эпигенетикалық теориясын жас психологиясының дамуының барлық бағытына терең әсер еткен ең таңғаларлық теориялардың егжей-тегжейлі сипаттамасынсыз толық болмады.

Бақылау сұрақтары

1. Холлдың рекапитуляция конценциясын түсіндіріп беріңіз?
2. Биогенетикалық заң нені білдіреді?
3. К.Бюллер бала дамуының неше кезең теориясың құрды?
4. В. Штерн әзірлеген екі факторлік теориясың қалай түсінесіз?
5. А. Гезеллдің балалық психологияға қосқан үлесі қандай?

Келесі түсініктерге анықтама беріңіз

- *Рекапитуляция конценциясы*
- *Биогенетикалық заң*
- *Екі факторлік теория*
- *Преформизм тұжырымдамасы*
- *Генетикалық психология мектебі*

2.3 Ж.Пиаженің психикалық даму теориясы

Швейцариялық психолог Ж.Пиаженің көзқарасы бойынша, кез-келген тірі құрылым сияқты интеллект тек ынталандыруға ғана емес, ол өсіп, өзгеріп, әлемге бейімделеді. Шын мәнінде, дамудың мақсаты қоршаған ортаға бейімделу. Оның жасаған білім саласы, биологияны эпистемологиямен (білімнің пайда болуын зерттейтін, тұжырымдамаларды қалыптастырудың механизмдері мен шарттары, танымдық әрекеттер және т.б.) зерттейтін генетикалық эпистемологияны дұрыс деп атайды. Пиаженің зерттеуі Симон және Бинемен бірлескен интеллект шкаласын жетілдіру жұмысынан басталды. Тестілеудің нәтижелерін талдаған Ж.Пиаже қате жауаптарда табылған үлгілерге қызығушылық танытты. Ол балалар мен ересектер арасындағы айырмашылық білім көлемімен шектелмейді, бірақ таным әдістеріндегі айырмашылықтармен түсіндіріледі.

Зияткерлік зерттеуді сандық (тест) тәсілмен қабылдамай, Ж.Пиаже клиникалық сұхбат (интервью) жүргізу әдістемесін әзірледі, егер бала сұрақтарға жауап берсе немесе ынталандыру материалын басқарса. Бұл тәсіл баланың жинақтаған білімін ашып қана қоймай, ішкі процестерді - ойлау үрдістерін - жауаптар кезінде анықтауға мүмкіндік берді. Осы сұхбаттардың нәтижесі Пиажеге логикалық модельдерді балалардағы интеграциялық ойлау үдерістерінің дамуын сипаттау үшін қолдануға болады деген қорытындыға әкелді. Оның теориясын суреттеу үшін Пиаже баланың физикалық заттардың (көлемі, салмағы, саны) пішіні немесе сыртқы түрінің өзгеруіне қарамастан тұрақты болып қалатынын білдіру үшін танымал эксперимент ойлап тапты. Баланың көз алдында Пиаже сұйықтықты бір шыныдан **(**кең және төмен) екіншіге (жоғары және тар) құйып жіберді. Содан кейін ол ұзын шыныда қанша сұйықтық болғанын сұрады. 6-7 жастағы және одан жоғары жастағы балалардың көпшілігі сұйықтықтың мөлшері бұрынғы қалпында қалды, бірақ 6 жасқа дейінгі балалар жоғары стаканда сұйықтық көбірек екендігін айтады.

Пиаже дамудың белгілі бір кезеңіне дейін балалар өз ұғымдарын логикалық үдерістен гөрі перцептивтік үдерістерге сүйене отырып қалыптастырады деген қорытындыға келді. Басқаша айтқанда, олар көзіне сенеді. Кішкентай балалар сұйық деңгейдің биік шыныда жоғары екендігін көреді, сондықтан олар сұйықтықтардың көп екенін ойлайды. Екінші жағынан, алты жастағы немесе одан үлкен балалар Пиаже қойған сұраққа, стаканға қараған сон жауап береді. Олар әйнек құйылған мөлшерге немесе формаға қарамастан сұйықтықтың мөлшері бірдей болып қалатынын біледі. Балалар бұл

қабілетті көрсеткенде, психологтар консервация тұжырымдамасы оларға қол жетімді деп санайды. Бұл балалар өз пікірлерін бір ғана қабылдауға негіздемейді, бірақ логиканы пайдаланады. Олардың білімі сыртқы көздерден де бар.

Ж.Пиаженің айтуы бойынша, ақыл-парасат танымалы әлемді бейнелейтін білімді жазуға немесе айнаға айналдыра алмайтын таза тақтайша емес. Адам қабылдайтын ақпараттар, сезімтал бейнелер немесе субъективті тәжірибелер оның интеллектінің құрылымына сәйкес келсе, онда бұл деректер, суреттер мен тәжірибелер «түсінікті» немесе Пиаженің тілінде ассимилирленеді. Егер ақпарат интеллект құрылымына сәйкес келмесе, ол оны қабылдамайды (және оның құрылымы өзгеруге дайын болса, ол жаңа ақпаратты бейімдейді). Пиаженің терминологиясында **ассимиляция** - бұл қазіргі бар құрылымдарға негізделген жаңа тәжірибені түсіндіру. Екінші жағынан, **аккомодация** - ескі және жаңа тәжірибені біріктіру үшін қолданыстағы ой құрылымын өзгерту.

Пиаже теориясындағы ассимиляция - жаңа ақпараттың схемадағы адамның ажырамас бөлігі ретінде қосу процесі.

Пиаже теориясындағы аккомодация - жаңа идеясы немесе идеясы біздің ұғымдарымызға сай келмеген кезде, ойлау процестерін өзгерту әрекетін білдіреді.

Осылайша, Пиаженің айтуынша, онтогенетикалық даму барысында сыртқы әлем балаға нысандар түрінде дереу емес, онымен белсенді өзара әрекеттесу нәтижесінде сөйлесе бастайды. Субъект пен объект арасындағы толығымен және толық өзара әрекеттесу барысында автор олардың өзара байытуы орын алады: объектіде көбірек сипаттамалар бөлініп, оның мақсаты әлемге әсер ету, нәзік және кешенді жолдары бар білу және саналы мақсаттарға жету.

Интеллект әрқашан ассимиляция мен аккомодация арасындағы баланысты орнатуға тырысады, яғни қоршаған ортаға ең жақсы бейімделу, бұл ақылда пайда болған шындық пен оның көрінісі арасындағы сәйкессіздікті жоюда көрінеді. Алайда, тепе-теңдік тыныштық күйі ретінде түсінілмеуі керек. Бұл жүйе тепе-теңдікті тудыратын шынайы және күтілетін әсерлерді өтейді немесе бейтараптандыратын үздіксіз әрекет жағдайы. Бұл дегеніміз егер ақаулықты түзету немесе осындай ақаулықты тудыруы мүмкін әсерге дайындық жасалмаса теңдестіру болуы мүмкін.

Пиаженің айтуынша, теңдестіру үрдісі (қоршаған орта мен ішкі құрылымдар арасындағы тепе-теңдікті қамтамасыз ету) адамның негізінен және кез-келген биологиялық бейімделуден тұрады. Пиаже үшін, интеллекттің дамуы биологиялық бейімделудің маңызды мысалы болып табылады. Ол инвариантты бейімделу функциялары, яғни ассимиляция және аккомодация, адамның зияткерлік бейімделуінің негізін сыртқы ортаға айналдырады және адам түрін сақтап қалуға мүмкіндік береді деп сенеді. Пиажедегі адамға қарсы теңдестіру механизмінің сипаттамасы психикалық құрылымдарда жүзеге асырылған.

Пиаже психикалық құрылымдарды белгілеу үшін термин - **схема**ны қолданды. Схемалар - ақпараттың өңделу жолдары, адам өсіп, білім алуда. Схемалардың екі түрі бар: сенсорлық тізбектер немесе әрекеттер және ұғымға неғұрлым жақын ұқсас когнитивті сызбалар. Біз жаңа ақпаратқа орналасудың (орналастырудың) схемаларын қайта жаңғыртып, сонымен қатар ескі схемаларға жаңа білімдерді біріктіруді үйренеміз.

Пиаженің негізгі жұмыс тұжырымдамасын анықтағаннан кейін, оның екі негізгі ашылуының сипаттамасына - интеллект дамуының кезеңдері мен балалардың ойлауының эгоцентризміне баса назар аударайық.

Ж.Пиаженің тұжырымдамасы бойынша интеллект дамуының кезеңдері. Пиаженің пікірі бойынша, интеллектуалды дамыту процесі келесідей: схемалар әр түрлі комбинациясы танымдық өсудің сапалы әр түрлі сатыларына сәйкес келетін операцияда ұйымдастырылған. Адамдар дамып келе жатқанда, адамдар ақпаратты ұйымдастыру және сыртқы әлемді түсіну үшін барынша күрделі схемаларды қолданады.

Пиаженің айтуынша, бұл дамуда төрт дискреттік, сапалы әртүрлі сатылар немесе кезеңдер бөлінуі мүмкін. Ол осы кезеңдерге келесі атауларды берді: сенсо-моторлық кезең (туғаннан бастап 1,5-2 жасқа дейін), алдын ала операциялық кезең (2-ден 7 жылға дейін - кейде нақты операциялардың кезеңінің бірінші кезеңі), белгілі бір нақты операция кезеңі (7-ден 12 жасқа дейін)) және формальды операциялар кезеңі (12 жастан бастап және одан жоғары).

Сенсомоторлық кезең (туғаннан бастап 2 жасқа дейін) - мұнда бейімделу баланың егжей-тегжейлі және дәйекті материалдық әрекеттері түрінде жүзеге асырылады. Нәрестелер әрекеттер схемаларын қолданады: көру, ұқыптылық және т.б. - айналасындағылармен танысу. Бұл саты сезімтал деп аталады, себебі баланың ақыл-ойы сенсорлық деректерге және денелердің қозғалысына негізделеді.

Пиаженің айтуынша, **алдын ала операциялық кезең (**2-ден 7 жасқа дейін) - бұл балалар сөйлеуге және тіл мен басқа да символдық құралдарды (имитациялық, ойын) қолданатын уақытта басталады. Бұл кезеңде баланың ой-пікірі өте нақтылық, қайтымсыздық, эгоцентризмге ұмтылады, оларға объектілерді жіктеуге қиын.

Алдын ала операциялық кезеңде балалар ең алдымен өз іс-әрекеттерімен әлемді үйренеді. Олар текшелерден, әжелерден немесе иттерден жасалған үйлер туралы жалпы кеңестік теорияларды ұсынбайды, бірақ нақты білімді қалыптастыру үшін күнделікті тәжірибесін пайдаланады. Алдын ала операциялық кезеңде балалар объектілердің бүкіл сыныбы туралы қорыту жасамайды, олар тіпті нақты оқиғалардың тізбегінің салдарын ойлау мүмкін емес. Бұдан басқа, олар таңба мен оған тағайындалған объект арасындағы айырмашылықты түсінбейді. Осы кезеңнің басында балалар өз ата-аналары туралы өздерінің мағынасын бөліп бере алмайтын атаулар туралы өте маңызды. Кезеңнің соңында әртүрлі жағдайларда қайталануына байланысты сыртқы объективті әрекеттер схематизирленеді және символикалық құралдардың

көмегімен ішкі жоспарға ауысады. Осы кезеңнің соңында балалар тілдің сөздері дәстүрлі белгілер екенін біледі және бір сөз тек бір ғана емес, сонымен бірге бірнеше нысандарды да белгілей алады.

Нақты операция кезеңі (7-ден 11 жасқа дейін) - мұнда балалар логиканы ойлауда қолдана бастайды. Олар нысандарды жіктеуге және иерархиялық жіктеліммен айналысуға, математикалық тұжырымдамалармен жұмыс істеуге және консервациялау заңын түсінуге қабілетті. Мысалы, алдын ала операциялық сатысында балаға бір мезгілде «иттер» және «терьер» болуы мүмкін екенін түсіну қиын. Ол бір уақытта тек бір сыныппен жұмыс істей алады. Бірақ жеті жасар бала терьерлерді иттердің кең тобындағы бір кіші топ болып табылады деп санайды. Олар сондай-ақ басқа кіші топтарды, мысалы, терьерлер мен пуделлер сияқты «кішкентай иттер» кіші тобын және «алтын иттерді» және «Сент-Бернард» сияқты «үлкен иттердің» кіші тобын көре алады. Осылайша ойланып, олар сыныптардың иерархиясын түсінуді көрсетеді. Белгілі бір операция кезеңінде балалар осы типтегі логикалық операцияларды меңгереді және олардың ойлауы ересектердің ойлауына ұқсайды. Бала кеңістіктегі өзгерістерге қарамастан белгілі бір заттар жиынтығының санының өзгермейтіндігі туралы қорытынды жасаған кезде, оның ойы бұл өзгерістерге әкеліп соқтырған қозғалыстарды кері қайтару арқылы объектілердің бастапқы орналасу оралу мүмкіндігін түсінуге негізделген деп саналады. Демек, оның ойлауы кері болады.

Мұндай ойлаудың икемділігі «орталықсыздандыру» қабілетінің артуымен тығыз байланысты және бұл жедел құрылымдардың қалыптасуына байланысты деп саналады. Бұл құрылымдар қандай? Пиаженің теориясындағы «операция» деген сөздің мағынасы бар. Мұны түсіну үшін сіз үш нәрсені білуіңіз керек.

Бірінші. Операция - әрекеттер. Рас, олар физикалық манипуляциялар емес, өйткені олар тек ақыл-ойында жүзеге асады. Дегенмен, бұл әрекеттер мен олардың көзі сенсорлық кезеңнің физикалық әрекеттері болып табылады.

Екінші. Операцияның шығу тегі қандай да бір физикалық әрекеттер емес, сондай-ақ, объектілерді біріктіру, реттеу, бөлу және қайта құру сияқты іс-әрекеттерді жүргізетін әрекеттер, яғни олар жалпы сипаттағы әрекеттер.

Үшінші. Операция өздігінен болуы мүмкін емес, тек реттелген операциялық жүйе ішінде ғана. Және жүйелілік, жүйені ұйымдастыру әрдайым «топ» немесе «топтау» түріне ие.

Дегенмен, жаңа символикалық әрекеттер бастапқы физикалық әрекеттер орындалатын нақты объектілермен тығыз байланысты: бала физикалық объектілермен әрекеттер туралы, олардың тәртібі, жіктелуі және т.б. туралы ойлайды. Демек, атау нақты операциялардың кезеңі болып табылады.

Пиаже сенсорлық ақыл-ойды белгілі бір операциялық кезеңнің ақылымен салыстырғанда, ол негізгі бағыттардаң турады, оның нәтижесінде салыстырғанда соңғысы біріншіден озады.

Біріншіден. Сенсо-моторлық интеллект статистикалық, мобильді емес. Ол заттарды бір-бірінен соң қарап, оларды бір суретке байланыстырмайды.

Екіншіден. Сенсомоторлық ақыл-ой тек практикалық жетістікке бағытталған. Операциялық ойлау, түсіндіру және түсіну үлкен қызығушылық тудырады. Бұл өзгеріс сананың дамуына байланысты, бұл мақсатқа жету жолдарын жақсы түсінуге әкеледі.

Үшіншіден. Сенсо-моторлық ақыл-ой нақты заттармен орындалатын нақты әрекеттермен шектелгендіктен, бұл тар кеңістіктік уақыттық кадрлармен шектеледі. Символдық әрекеттердің қолданылуы кеңірек болады.

Формалды операциялар кезеңі (12 жастан бастап) дерексіз (дерексіз) ұғымдармен жұмыс істеу қабілетін сипаттайды. Бұл кезеңде жасөспірімдер проблеманы шешудің барлық логикалық нұсқаларын зерттеп, фактілерге қайшы келетін нәрселерді елестете алады, болашаққа шынайы көзқараспен қарауға, идеалдарын қалыптастыруға және жас балаларға қолайсыз метафоралардың мәнін түсінуге болады. Формальды жедел ойлау үшін, физикалық объектілермен байланыс немесе нақты оқиғалар қажет емес. Бұл жасөспірімдерге өздерін алғаш рет «Не болады, егер ...» деген сұрақ қоюға мүмкіндік береді («Егер мен бұл адамға айтсам не болады?»). Бұл оларға басқа адамдардың ойларына енуіне және олардың рөлі мен идеалдарын ескеруге мүмкіндік береді.

Даму кезеңдеріндегі өзгерістерді жылдамдатуға болады және, мысалы, бес жастағы балаға нақты операцияларды үйрету мүмкін бе? Пиаже бұл сұрақты «американдық» деп атады, себебі ол АҚШ-қа келген сайын сұраған. Ол, егер бұл мүмкін болса да, ұзақ мерзімді перспективада дамудың мұндай қарқынының маңыздылығы күмән тудырады. Ол кезеңдердің өзгеруін тездетпеу керек, бірақ әрбір балаға оның өсуінің әрбір кезеңіне сәйкес келетін жеткілікті білім беру материалдарын ұсынуға болмайтындығын атап өтті, осылайша, интеллект аймағы әлі дамымаған. Пиаже өз еңбектерінде «даму» мен «оқыту» арасындағы қарым-қатынасты жиі талдады. «Үйрену» - бұл «даму» деген сөздің синонимі емес. Керісінше, ол «үйренуді» кейбір сыртқы дереккөзден алынған білімді меңгеруді теңестіруге бейім, яғни, оны өз шеберлілігімен салыстырады, бұл өз ісінің салдары болып табылады.

Осылайша, егер бала дұрыс жауапты есте білсе немесе ол хабардар болғандықтан немесе марапатқа ие болғандықтан, ол бұл жауабын өздігінен бағаласа, онда, сөзсіз, ол біледі. Бірақ Пиаже бұл жағдайда фундаменталды дамудың жоқтығына сенімді, өйткені ол құрылыстың және өзін-өзі реттеудің белсенділігімен байланысты.

Ж. Пиаже бейімделу мінез-құлықтың ең қарапайым түрлерінен интеллекттің ең дамыған түрлеріне өтуде ешқандай кемшіліктер жоқтығын дәлелдеді. Біреуі біреуінен өседі. Сондықтан, интеллект өте білімді меңгере алатындай дамыған жағдайда да, осы білімнің пайда болуын қажет етеді. Сондықтан осы білімнің көздерін іс-әрекеттен іздеу керек. Пиаже бізге білімнің «дайын» сыртынан келмейтінін бірнеше рет қайталады. Бұл шындықтың «көшірмесі» емес. Сондай-ақ, білім бізде туғанда алған нәрсе емес. Біз оны құруымыз керек. Біз оны бірнеше жыл бойы баяу істеп келеміз.

Пиаженің баланың ойлауындағы эгоцентризмінді ашуы. Пиаженің алдында тұрған жалпы міндет тұтас логикалық құрылымдардың психологиялық механизмдерін анықтауға бағытталған, бірақ алдымен ол нақты мәселені анықтап, белгіледі және зерттеді - ол балалардың ойлауына сапалы түпнұсқалықты беретін жасырын ойлау үрдістерін зерттеген және олардың пайда болуы мен өзгеру механизмдерін белгіледі.

Пиаженің клиникалық әдіс арқылы баланың ой-пікірлерінің мазмұны мен формасын ерте оқыған фактілерін қарастырыңыз. Олардың ішіндегі ең маңыздысы - балалар сөзінің эгоорталық табиғатын, балалардың логикасының сапалық ерекшеліктерін, баланың әлем туралы түпнұсқа идеяларын ашу. Дегенмен, Пиаженің басты жетістігі - баланың эгоцентризмін ашу. **Эгоцентризм** - ойлаудың басты ерекшелігі, жасырын ой қалпы. Балалар логикасының, балалардың сөйлеуінің, әлем туралы балалар идеясының ерекшелігі бұл эгоцентристік ақыл-ойдың салдары болып табылады.

Пиаже балалардың әлемдегі және физикалық себептері туралы ойларын оқығанда, баланың дамуының белгілі бір кезеңінде көп жағдайда объектілерді тікелей қабылдайтындықтан, яғни олардың ішкі қарым-қатынастарында ештеңені көрмейтіндігін көрсетті. Бала, мысалы, серуендеп жүргенде ай оның артынан ереді, тоқтаған кезде тоқтайды, қашып кеткенде артынан жүгіреді деп ойлайды. Пиаже бұл құбылысты «реализм» деп атады. Бұл нәрсені баланың құбылыстар мен заттардан тәуелсіз қарауға кедергі келтіретін реализмі, олардың өзара қарым-қатынасы. Бала өзінің лезде қабылдауын мүлдем дұрыс деп санайды. Себебі балалар өздерінің эгосын қоршаған әлемнен, заттардан бөлмейтін болады

Пиаже баланың заттарға қатысты осы «реалистикалық» ұстанымының мақсатынан ерекшеленетінін атап көрсетеді. Объективтіліктің негізгі шарты, оның пікірінше, Мен (эго) күнделікті ойға сансыз кірулерді толығымен түсіну, бұл сілкіністерден туындайтын көптеген иллюзияларды (сезім, тіл, көзқарас, құндылық және т.б.) жүзеге асыру. Оның мазмұнында, баланың ойы, алдымен объектіні объектіден және сондықтан «шындықты» толықтай бөлмей, объективтілікке, өзара және салыстырмалыққа қарай дамиды. Пиаже біртіндеп диссоциациялану, субъект пен объектінің бөлінуі баланың өз эгоцентризмін жеңу нәтижесінде жүзеге асырылады.

Сонымен, балалардың ой-пікірін төмендетудің (децентрация) бірінші бағыты «реализмнен» объективтілікке дейін.

Біріншіден, дамудың ерте кезеңдерінде балаға арналған әлемнің әрбір тұжырымдамасы дұрыс; оның ойы мен заттар әртүрлі емес. Бала белгілері бастапқыда заттардың бір бөлігі болғанда пайда болады. Бірте-бірте интеллекттің қызметі арқасында олардан бөлініп шығады. Содан кейін ол өз ойларын осы тұрғыдан салыстырмалы түрде қарастырады. Балалардың ой-пікірлері реализмден объективтілікке дейінгі кезеңдерден өтеді: қатысуға (партиципацияәсопричастие), анимизмге (әмбебап анимация), көркемдікке (табиғи құбылыстарды адам қызметімен ұқсас деп түсіну), онда өздігінен және әлем арасындағы эгоорталық қатынас біртіндеп төмендейді. Даму үдерісінде

біртіндеп бала өзінің субъекттен келетін нәрселерді ажыратып, субъективті ойлардағы сыртқы шындықтың көрінісін көруге мүмкіндік беретін ұстанымға ие болады. Пиаженің айтуынша өзін-өзін елемейтін субъект, сөзсіз, өзінің алдын-ала қарсылығын, тікелей пайымдауларын және тіпті нәрселер туралы сезімін тудырады деген. Объективті интеллект, субъективті өзін түсінетін ақыл, тақырыпты және түсіндіруді ажыратуға мүмкіндік береді. Тек біртіндеп саралау арқылы ішкі әлем сыртқы әлеммен ерекшеленеді. Дифференциация балалар арасындағы өз ұстанымын қаншалықты түсінгеніне байланысты.

Пиаже шындықтан объективтілікке бағытталған әлемдегі балалар туралы идеялар эволюциясына параллельділікпен қатар, абсолюттылықтан («реализмнен») балалар идеяларын өзара жаққа қарай (өзара) дамытуға сенеді. Өзара қарым-қатынас баланың басқа көзқарастарын ашқан кезде туындайды, егер ол осы көзқарастар арасында сәйкестік орнатылса, оларға өздігімен дәл осындай мәнді белгілеген кезде пайда болады. Осы сәттен бастап ол шындықты тек оған тікелей берілмейді, сонымен бірге барлық көзқарастардың үйлестірілуінің арқасында пайда болғандай көрінеді. Осы кезеңде балалардың ой-өрісін дамытудағы ең маңызды қадам орын алады, өйткені Пиаженің айтуы бойынша, объективті шындық деген ұғым әр түрлі ойлармен келісетін әртүрлі көзқарастарда барынша кең таралған нәрсе болып табылады.

Эксперименттік зерттеулерде Пиаже интеллектуалды дамудың бастапқы кезеңдерінде балаға тікелей немесе жанама түрде қабылдаудың ауыр немесе жеңіл екендігін көрсетті. Бала ауыр нәрселерді үнемі ауыр деп есептейді, кішігірім - әрдайым оңай. Бала үшін бұл және басқа да өкілдіктер абсолютті, ал тікелей қабылдау тек жалғыз мүмкін. Дене жүзу экспериментінде, мысалы, балаға оңай, бірақ суға ауырған заттар сияқты басқа нәрселер туралы басқа идеялардың пайда болуы балалардың идеялары абсолютті маңыздылығын жоғалтып, салыстырмалы бола бастайды дегенді білдіреді.

Нысанның пішінін өзгерту кезінде заттардың мөлшерін сақтау қағидасын түсінбеуі баланың тек «абсолютті» өкілдік негізінде ғана негізделе алатынын тағы бір рет дәлелдейді. Ол үшін пластилиннің тең салмағы екі тең тең болады, олардың біреуі басқа кескінді алады, мысалы, кесе. Алғашқы жұмыстарында Пиаже бұл құбылысты балалар логикасының жалпы сипаты ретінде қарастырды. Кейінгі зерттеулерде ол баланың консервация принципін логикалық операциялардың пайда болу өлшемі ретінде түсіндіріп, оның генезисін сан, қозғалыс, жылдамдық, кеңістік, сандық және т.б. концепцияларды қалыптастыруға байланысты эксперименттерге арнады.

Баланың ойы үшінші бағытта - реализмден релятивизмге дейін дамиды. Алғашында балалар абсолютті заттардың және абсолютті қасиеттердің болуына сенеді. Кейінірек олар құбылыстың байланысты екендігін және біздің бағаларымыз салыстырмалы екенін анықтайды. Тәуелсіз және өздігіндегі заттар әлемі қатынастар әлеміне жол ашады. Алғашында баланың айтуынша, әрбір қозғалыстағы объектіде объектінің қозғалысында негізгі рөл атқаратын арнайы қозғалтқыш бар. Болашақта ол жеке органның қозғалысын сыртқы органдардың әрекеті ретінде қарастырады. Мәселен, балалардың бұлт қозғалысы, мысалы,

желдің әсерімен әртүрлі түсіндіре бастайды. «Жеңіл» және «ауыр» сөздері олардың ерте кезеңдерінде болған абсолютті мағынасын жоғалтады және таңдалған өлшем бірліктеріне байланысты салыстырмалы құнды алады.

Балалардың ой-пікірлерінің сапалық ерекшелігі, сонымен бірге, эгоцентризм бала логикасының синкретизм (барлық нәрсені біріктіру үрдісі), конъюнкциялар (пікіртер арасындағы байланыс болмауы), трансдукция (жеке-жекенен ауысып өту, генералды айналып өту), қарама-қайшылыққа сезімталдық және т.б. сияқты ерекшеліктерін анықтайды.

Пиаже тапқан құбылыстар, әрине, балалардың ойлауының барлық мазмұнын көрсетпейді. Пиаженің зерттеулерінде алынған эксперименталды деректердің маңыздылығы олардың маңызды психологиялық феноменінің, оның шындыққа деген көзқарасын анықтайтын баланың ақыл-ойының жай-күйі белгісіз және танылмаған болып табылады.

Эгоцентризм сыртқы әлемдегі құбылыстар субъектінің ақыл-ойына тікелей әсер етпейтінін және әлем туралы білуіміз сыртқы оқиғалардың жай-күйі емес екенін көрсетеді. Субъекттің идеялары ішінара өз қызметінің нәтижесі болып табылады. Олар ақыл-парасаттылық жағдайына байланысты өзгереді және тіпті бұрмалайды.

Пиаженің айтуы бойынша, эгоцентризм - бұл субъектінің өмірінің сыртқы жағдайлары. Алайда білімнің жетіспеушілігі балалық эгоцентризмді қалыптастыруда тек қана екінші фактор болып табылады. Ең бастысы - субъектінің өздігінен ұстанымы, оған сәйкес ол өз тұрғысынан субъективтілігін сезінбейтін, өзін ойлау ретінде қарастырмай, тікелей объектіге сілтеме жасайды.

Пиаже эгоцентризмнің төмендеуі білімді қосудан емес, бастапқы ұстанымның өзгеруіне байланысты, егер оның бастапқы көзқарасы басқа ықтимал нәрселермен байланысқан болса, онда бұл, Эгоцентризмнен және оның салдарынан қандай да бір құрметпен босату үшін бұл тұрғыдан лайықты болып табылады және тек заттар мен әлеуметтік топ туралы жаңа білімдерді алу үшін емес. Пиаженің айтуынша, эгоцентризмнен құтылу субъективті түрде қабылданған нәрсені түсінуді, ықтимал көзқарас жүйесінде өз орнын табуды, заттарды, тұлғалар мен өзіңіздің арасындағы өзара қарым-қатынастар жүйесін қалыптастыруды білдіреді.

Пиаже балалардың ойлауының эгоцентризмін ашқаннан кейін эгоцентристік сөйлеу құбылысын сипаттады. Бұл құбылыстың мәнін ашып көрсету, Пиаже тілі үшін ойлауды қалыптастырмайтындығын ғана ескеру керек. Пиаже оған «жалпы символикалық функция» деп атаған нәрселердің көрінісін ғана көреді. Пиаже балалардың сөйлеуі, бірінші кезекте, баланың «өзінің көзқарасымен» сөйлесетіндіктен және ең бастысы, әңгімелесушінің көзқарасы түсінуге тырыспағандықтан, өз-өзіне деген көзқарасқа ие екендігіне сенді. Ол үшін кез-келген адам - сұхбаттасушы. Бала қызығушылығының пайда болуына ғана қызығушылық танытады, дегенмен ол оны естіп жатыр және түсініп жатыр дегенге сегенеді. Ол сұхбаттасушыға әсер етіп, белгілі бір ақпаратты жеткізуді мақсат етпейді. Ж. Пиаженің айтуы бойынша, «өзіне-өзі

деген сезімнің логикасын» білдіріп, балаға жіберілген эгалтенсивті сөз бірте-бірте жоғалып, сөйлеуге басқаға бағытталған және коммуникативтік функцияны жүзеге асырады.

Ж.Пиаженің оқуы Л.С. Выготскийдің сынымен кездесті. Ол, атап айтқанда, эгоцентристік сөйлеу ойлау мен сөйлеудің қалыптасу кезеңдерінің бірі болып табылады. Яғни психикалық даму барысында эгоцентристік сөйлеу жоғалып кетпейді, бірақ ішкі сөзге айналады. Л.С. Выготскийдің айтуынша, эгоцентризм бастапқыда алдын ала анықталған шарт емес, тек қана жоғары ақыл-ой функцияларын дамыту кезеңдерінің бірін сипаттайды.

Бақылау сұрақтары

1. Клиникалық сұхбат (интервью) жүргізу әдістемесінің зерттеудегі маңызы қандай болды?
2. Ассимиляция дегеніміз не?
3. Ж.Пиаженің тұжырымдамасы бойынша интеллект дамуының кезеңдері?
4. Пиаженің айтуынша, алдын ала операциялық кезеңде қандай өзегрістер жүреді?
5. Пиаженің айтуы бойынша, эгоцентризм қалай әсер етеді?

Келесі түсініктерге анықтама беріңіз

- *Сандық (тест) тәсіл*
- *Ассимиляция*
- *Аккомодация*
- *Эгоцентризм*
- *Жалпы символикалық функция*
- *Формалды операциялар*

2.4 Э. Эриксонның жеке тұлғаны дамытудың эпигенетикалық теориясы

Э. Эриксон теориясы психоанализ тәжірибесінен пайда болды. Алайда, Фрейдтің теориясынан айырмашылығы, оның даму моделі психосексуалды емес, психоәлеуметтік болып табылады. Бұл эрогенді аймақтарды ынталандырудан туындайтын рахаттың әсерін емес, мәдениет пен қоғамның дамуына әсерін тигізді. Оның пікірінше, адамның өзіндік негізі қоғамның әлеуметтік ұйымына негізделген.

Э. Эриксон алғаш рет тарихипсихика әдісін қолданды (психоанализді тарихқа қолдану), ол адамның психологиясына және адам өмір сүретін қоғамның табиғатына бірдей назар аударуды талап етті.

Э. Эриксонның айтуынша, дамудың әр кезеңі жеке қоғамға негізделген немесе ақтамайтын жеке қоғамға тән үміттерін қанағаттандырады, сосын ол қоғамға қосылады немесе оны қабылдамайды. Э. Эриксонның бұл тұжырымдамасы оның тұжырымдамасының екі маңызды тұжырымдамасы үшін

негіз болды - *«топтық сәйкестік»* және *«эгосәйкестік»*. Топтық сәйкестік өмірдің алғашқы күнінен бастап қалыптасады - баланы тәрбиелеу осы топқа тән дүниетанымның дамуы - белгілі бір әлеуметтік топқа қосуға бағытталған. Эгосәйкестік топтық сәйкестікпен бірге қалыптасады және адамның өсуі мен дамуы үдерісінде болған өзгерістерге қарамастан, сезімтал тұрақтылық пен өздігінен сабақтастығын тудырады.

Өзін-өзі тану немесе басқаша айтқанда, тұлғаның тұтастығын қалыптастыру адамның бүкіл өмір бойы жалғасады және бірнеше сатылардан өтеді. Өмір циклінің әрбір сатысы қоғамның алдына қойылған нақты тапсырмамен сипатталады. Қоғам даму циклінің әртүрлі сатыларындағы даму мазмұнын анықтайды. Дегенмен, Е. Эриксонның айтуынша, мәселенің шешілуі адамның психомоторлы дамуының қол жеткен деңгейіне, сондай-ақ бұл адам өмір сүретін қоғамның жалпы рухани атмосферасына байланысты болады.

Нәресте жасының міндеті - әлемге негізгі сенімді қалыптасуы, бөліну мен иеліктен айырылу сезімін жеңу. Ерте жастың міндеті - өздерінің тәуелсіздігі мен дербестігі үшін ұят сезімінен және олардың іс-әрекеттерінде күшті күмәнданумен күресу. Ойын жастың міндеті - белсенді бастаманы дамыту және сонымен қатар кінәсіздік пен адамның қалауы бойынша моральдық жауапкершілік. Оқу кезеңінде жаңа міндет пайда болады - өз күшінің және пайдасыздығын іске асыру арқылы қарама-қайшылыққа тап болатын құралдарды пайдалану мен ынтасын қалыптастыру. Жасөспірімдік және ерте жастық шақтағы міндет - әлемдегі өздігінен және оның орны туралы алғашқы ақпараттар пайда болады; бұл проблеманы шешуде теріс полюс өзін-өзі танудағы белгісіздік болып табылады («жеке басын диффузиялау»). Жастық шақтын аяқталу және жетілудің бастауы - өмірлік серікті іздеу және жалғыздық сезімін жеңе алатын тығыз достық байланыстар орнату. Кемелденген кезеңнің міндеті - инерция мен тоқырауға қарсы адамның шығармашылық күштерінің күресі. Кәрілік кезеңі өмірдегі біртұтас бейнесін, өмір жолын қалыптастырумен сипатталады.

Э. Эриксонның айтуынша, осы мәселелердің әрқайсысының шешімі екі шеткі полюстің арасындағы белгілі бір динамикалық қатынасты орнатуды азайтады. Жеке тұлғаны дамыту - дамудың келесі кезеңіне көшу кезінде жойылмайтын осы төтенше мүмкіндіктердің күресі. Бұл күрестің дамудың жаңа кезеңінде жаңа, аса өзекті міндеттерді шешуге кедергі келтіреді, бірақ өмірдің аяқталмай қалған кезеңінде аяқталмау өзін сезінеді. Әрбір сатыда жеткен тепе-теңдік өзіндік қызығушылықтың жаңа түрін иемденеді және субъектіні кең әлеуметтік ортаға қосу мүмкіндігін ашады. Баланы тәрбиелеу кезінде «теріс» сезімдер әрдайым бар екенін ұмытпау керек және өмір бойы «оң» сезімнің қарсылас элементтері болып табылады.

Өзін-өзі танудың бір түрінен екіншісіне көшу сәйкестілік дағдарыстарына әкеледі. Э. Эриксонның пікірінше, дағдарыс невротикалық бұзылыстың көрінісі емес, «бұрылу нүктелері», «прогресс пен регрессия арасындағы таңдау сәттері, интеграция және кідіріс» деп сипатталған.

Э. Эриксонның «Балалық және қоғам» кітабында оның «адамның сегіз жастары» моделі ұсынылған. Эриксонның айтуынша, барлық адамдар сегіз дағдарысты немесе жанжалдарды бастан өткерді. Психоәлеуметтік бейімделу адам дамуының әр кезеңінде, кейінгі жаста өзінің сипатын өзгерте алады, кейде – түбегейлі. Мысалы, бала кезінен махаббат пен жылулық болмаған балалар кейінгі сатыларда қосымша көңіл бөлінсе, қалыпты ересек адамдар болуы мүмкін. Алайда, жанжалдарға психологиялық бейімделу сипаты белгілі бір адамның дамуында маңызды рөл атқарады. Осы қақтығыстардың шешімі кумулятивтік болып табылады және адамның дамудың әр кезеңінде өмірге бейімделу тәсілі келесі жанжалды қалай шешетініне әсер етеді.

Эриксон теориясына сәйкес, нақты дамулардағы жанжалдар өмір циклінің белгілі бір нүктесінде ғана сыни болады. Жеке тұлғаны дамытудың сегіз кезеңінің әрқайсысында даму міндеттерінің бірі немесе осындай жанжалдардың бірі басқаларға қарағанда маңызды болып табылады. Алайда, әрбір қақтығыстың тек бір кезеңде ғана сынға алынуына қарамастан, ол бүкіл өмір бойы қатысады. Мәселен, автономия қажеттілігі әсіресе 1-ден 3 жасқа дейінгі балалар үшін өте маңызды, бірақ өмір бойы адамдар әрдайым басқа адамдармен жаңа қарым-қатынас жасай отырып, өздерінің тәуелсіздік дәрежесін тексеруі керек. Төменде келтірілген даму сатылары олардың полюстері болып табылады. Шындығында, ешкім мүлдем сенімді немесе сенімсіз болып шығады: шын мәнінде, адамдар өмір бойы сенімділік пен сенімсіздік дәрежесін өзгерте алады.

Эпигенез кезінде негізгі міндеттерді шешудегі оң және теріс үрдістер арасындағы күрестің нәтижесі ретінде «жекелеген адамның» негізгі «жастық шыңдары» қалыптасады - жастың орталық шағымдары. Оң қасиеттер теріс қасиеттерге қарсы болғандықтан, адамның жақсы қасиеттері екі полюсті - оң (жастың негізгі әлеуметтік тапсырмасын шешу жағдайында) және теріс (бұл тапсырма шешілмесе) оң болады.

Осылайша, негізгі сенімсіздікке негізделген сенім: үміт – алшақтауға себеп болады; абыржу мен күмәнға қарсы автономия: ерік – импульстікке әкеледі; кінәліге қарсы бастама: мақсаты - апатияға әкеледі; еңбекқорлық-өзінің толықемес сезімінеқарсы: құзыреттілік – инертлікке әкеледі; тұлғаның диффузиясына қарсы сәйкестік: адалдық – бас тартушылыққа әкеледі; жақындық жалғыздыққа қарсы: махаббат - тұйықтық; өздігінен сіңіруге қарсы ұрпақ: күтім - алшақтау әкеледі; өмірге деген қызығушылықты жоғалтудан кейінгі бірігу: даналық – жек көруге әкеледі.

Эриксонның өмірлік циклдің кезеңдері және олардың сипаттамалары кестеде ұсынылған.

1. Сенім немесе сенімсіздік. Осы алғашқы эгосәйкестіктің қалыптасуы, кейінгі барлық сияқты, даму дағдарысы мен жалғасады. Өмірдің бірінші жылының соңына қарай оның көрсеткіші: тістің арқасында жалпы кернеу, өзін-өзі жеке тұлға ретінде сезіну, ананың кәсіби мақсаттарға және жеке мүдделеріне оралуының салдарынан «анасы-баланың» байланысының әлсіреуі. Егер өмірдің бірінші жылының соңында баланың негізгі дүниеге деген сенімі мен негізгі

сенімсіздігінің арасындағы ара-қатынасы біріншісіне ауса, бұл дағдарыс оңай жеңе алады.

2. Автономия, ұят және күмән. Жаяу жүре бастағанда, балалар өз денесінің мүмкіндіктерін және оны бақылаудың жолдарын табады. Олар тамақ ішуге, киінуге, дәретхананы қолдануға және жаңа жүру жолдарын үйренуге үйренеді. Бала бір нәрсені өз бетімен жасай бастағанда, өзін-өзі бақылауға және өзіне деген сенімділік сезімін тудырады. Бірақ егер бала үнемі сәтсіздікке ұшыраса және бұл үшін жазаланса, немқұрайды, лас, қабілетсіз, жаман болса, ол өз күшіне ұят және күмән тудыруға дағдыланады.

3. Бастама немесе кінәлі сезім. 4-5 жас аралығындағы балалар өздерінің зерттеу қызметін өз денесінен тыс жерге көшіруде. Олар әлемнің қалай жұмыс істейтінін және оған қалай әсер ету керектігін біледі. Олар үшін дүние шынайы және қиялды адамдар мен заттардан тұрады. Егер олардың зерттеу қызметі әдетте тиімді болса, олар адамдармен және заттармен сындарлы қарым-қатынаста болуға үйренеді және күшті бастамаға ие болады. Алайда, егер олар қатты сынға ұшыраса немесе жазаланса, көптеген әрекеттері үшін өздерін кінәлі сезінеді.

4. Еңбек және толық емес сезім. 6-7 жас аралығындағы балалар мектепте, үйде, достарының арасында түрлі дағдыларын дамытады. Э.Эриксонның теориясы бойынша, Мен сезімі баланың түрлі салаларындағы құзыреттілігінің шынайы өсуі мен байытылады. Баланың басқалармен салыстыруы үлкен мән ала бастайды. Осы кезенде баланың өз-өзін негативті түрде бағалауы оған қатты кедергі жасайды.

5. Рөлдердің сәйкестігі немесе шатасуы. Жастық шақтың басталуына дейін балалар әртүрлі рөлдерді – оқушы немесе досы, аға-інісі немесе қарындасы, спорттық немесе музыка мектебінің оқушысы және т.б. үйренеді. Жасөспірімдер мен жастар бұл әртүрлі рөлдерді түсіну және оларды біртұтас бірегейлігімен біріктіру маңызды. Ұлдар мен қыздар осы рөлдерді қамтитын негізгі құндылықтар мен көзқарастарды іздейді. Егер олар негізгі идентификацияны біріктіре алмаса немесе қарсы жүйедегі екі маңызды рөл арасындағы маңызды қайшылықты шеше алмаса, онда Эриксон *жеке басының диффузиясын* атайды.

Жеке тұлғаны дамытудағы бесінші кезең өмірдегі ең қиын дағдарыспен сипатталады. Балалық шағы аяқталады. Өмір жолының осы үлкен кезеңін аяқтау өзіндік қызығушылықтың алғашқы интегралды түрін қалыптастыру арқылы сипатталады. Дамудың үш жолы осы дағдарысқа әкеледі: тез физикалық өсу және жыныстық пісіп жету («физиологиялық революция»); «басқалардың көзіне қалай қарауға болады?», «мен кіммін»? олардың кәсіптік білімдерін табу қажеттілігі, алынған дағдыларға, жеке қабілеттеріне және қоғамның талаптарына сәйкес келеді. Жасөспірімдік дағдарыс жағдайында, дамудың барлық маңызды сәттері жаңадан пайда болады. Жасөспірім қазір барлық ескі тапсырмаларды саналы түрде және ішкі сеніммен шешу керек, бұл таңдау ол үшін және қоғам үшін маңызды болып табылады. Содан кейін әлемге

сенімділік, тәуелсіздік, бастамашылық, игерілген дағдылар адамның жаңа тұтастығын жасайды.

6. Жақындық немесе оқшаулау. Кейінгі жастық шақта - ересек жасқа келгенде адамның дамуындағы орталық қайшылық - жақындық пен оқшаулану арасындағы қақтығыс. Эрикссонның сипаттамасында жақындық жыныстық қатынастан артық. Бұл өзіңіздің жеке басын жоғалтудан қорықпай, кез келген жыныстың басқа адамына өзіңіздің бөлігіңізді беру мүмкіндігі. Мұндай тығыз қарым-қатынастарды орнатудағы табыс бұрынғы бес қақтығыстың қалай шешілгеніне байланысты болады.

Жастар мен жасы үлкен адамдар арасындағы қарым-қатынас арасындағы аралықта, жас адам қоғамда өз орнын табу үшін (сынақ және қателік арқылы) іздегенде, Э. Эриксон *«психикалық мораторий»* деп атады. Бұл дағдарыстың ауырлығы дағдарыстардың бұрынғы деңгейіне (сенім, тәуелсіздік, белсенділік және т.б.) және қоғамның рухани атмосферасына байланысты. Бақыланбайтын дағдарыс жеке тұлғаның өткір таралуына әкеледі, жасөспірімдердің ерекше патологиясының негізін құрайды. Э. Эриксонның айтуынша, сәйкестік атологияның синдромы: нәрестелік деңгейге дейін регрессия және ересек мәртебесін мүмкіндігінше ұзақ уақытқа созуды қалау; белгісіз, бірақ тұрақты алаңдаушылық; оқшаулану және босаңсу сезімі; өмірді өзгерте алатын жағдайдағы тұрақты күйде болу; жеке қарым-қатынастан қорқу және қарсы жыныстағы адамдарға эмоциялық әсер ете алмау; дұшпандық пен жекпе-жек барлық танымал қоғамдық рөлдер.

7. Генеративтілік немесе тоқырау. Ересек кезенінде, ертедегі қақтығыстар ішінара шешілгеннен кейін, ерлер мен әйелдер көп көңіл бөліп, басқа адамдарға көмектеседі. Ата-аналар өз-өздерін тауып кейде өз балаларына көмектеседі. Кейбір адамдар әлеуметтік мәселелерді шешу үшін өздерінің энергиясын қақтығыстық түрде жібере алады. Алдыңғы шиеленістерді шеше алмау, көбінесе, өзіңді шамадан тыс сіңіруге әкеледі: денсаулығына шамадан тыс алаңдаушылық, психологиялық қажеттіліктеріңізді қанағаттандыру, тыныштықты сақтау және т.б.

8. Эгоның тұтастығы немесе үмітсіздік. Өмірдің соңғы кезеңдерінде адамдар әдетте өз өмірін қайта қарап, оны жаңадан қайта бағалайды. Егер оның өміріне көз жүгіртетін адам қанағаттандырылса, себебі ол мағынасы мен іс-шараларға белсене араласатын болса, ол босқа емес өмір сүрген және тағдыры оған босатылғанын толық түсінген тұжырымға келеді. Содан кейін ол бүкіл өмірін алады. Бірақ егер оған күш жұмсау және босатылған мүмкіндіктер қатарынан көрінсе, онда ол үмітсіздік сезіміне ие болады. Адамның өміріндегі осы соңғы қақтығыстың осы немесе осы шешімі барлық бұрынғы қақтығыстарды шешу кезінде жинақталған тәжірибеге байланысты болады.

Эриксонның тұжырымдамасы адамның өмір жолының эпигенетикалық тұжырымдамасы деп аталады. Белгілі болғандай, эпигенетикалық принцип эмбрионалдық дамуды зерттеуде қолданылады. Осы қағидаға сәйкес өсетін нәрсе ортақ жоспарға ие. Осы жалпы жоспардың негізінде жеке бөліктер дамиды. Сонымен қатар, олардың әрқайсысы жеңілдікті даму үшін қолайлы

кезеңге ие. Бұл барлық бөліктер дамып, функционалдық тұтастықты қалыптастырғанға дейін болады. Биологиядағы эпигенетикалық тұжырымдамалар жаңа формалар мен құрылымдардың пайда болуындағы сыртқы факторлардың рөлін атап өтеді және сол арқылы доктринаның ілімдеріне қарсы тұрады. Э. Эриксонның көзқарасы бойынша, сатылардың реті биологиялық жетілудің нәтижесі болып табылады, бірақ дамудың мазмұны қоғамның өзі тиесілі адамнан не күтетіндігімен анықталады. Э. Эриксонның айтуынша, кез-келген адам кез-келген кезеңнен өтуі мүмкін, ол қандай мәдениетке жатса, бәрі де оның өмірінің ұзақтығына байланысты болады.

Э. Эриксонның тұжырымдамасының маңыздылығы оның өмірлік циклдің барлық кезеңдеріне сипаттама беруі және жас ғалымдарының мүдделерін ескере отырып, соңғы ғасырлар енгізгені. Өзі мен қоғам арасындағы қарым-қатынас туралы психоаналитикалық тұжырымдама құрды және практикалық психология үшін маңызды түсініктемелер: «топтық сәйкестік», «эгосәйкестік», «психикалық мораторий» жасады.

Ақыл-ой дамуының социогенетикалық түсініктері. Жалпы алғанда, социогенетикалық ұғымдар туған кезіндегі адам психикасы «таза тақта» деген ұғымнан туындайды және барлық оқу нәтижесінде пайда болуы мүмкін. Оқу мен дамуды сәйкестендіретін, бұл тәсіл бихевиоризмнің жалпы көзқарасымен байланысты.

Бұл бағытта эмпирикалық философияның терең тамыры бар және адам туралы американдық идеяларға көп сәйкес келеді: адам - қоршаған орта, оның қоршаған ортасы. Бұл американдық психологиядағы бағыт, ол үшін даму тұжырымдамасы оқытудың тұжырымдамасымен, жаңа тәжірибені иеленумен анықталады. Павловтың идеялары осы тұжырымдаманың дамуына үлкен әсерін тигізді. Американдық психологтар Павловтың ілімінде бейімделгіш белсенділіктің барлық тірі заттарға тән екендігін түсінді.

Оқудың алғашқы зерттеулерінде ынталандыру және реакцияны біріктіру идеясы, шартты және шартсыз ынталандырулар алдын-ала шықты: бұл байланыс уақыт параметрі бөлінді. Сонымен, оқытудың ассоцианитивті тұжырымдамасы болды (Дж. Уотсон, Э.Газри). Зерттеушілердің назарын жаңа ассоциативті ынталандыру-реактивтік байланыстың қалыптасуында сөзсіз ынталандыру функциялары тартқан кезде, оқытудың негізгі тұжырымдамасы нығайтылудың мағынасына негізделген оқыту тұжырымдамасы пайда болды. Бұл Э. Торндайк пен Б. Скиннердің ұғымдары.

Классикалық бихевиризмде «баланы дамыту» мәселесі ерекше айтылмаған - қоршаған ортаға әсер ету кезінде оқудың болуы. Н. Миллер мен Дж. Доллардтың айтуынша, лабиринт - американдық психолог үшін қоршаған орта үлгісі болып табылады, өйткені лабиринт әдісі организм мен қоршаған орта арасындағы қарым-қатынастарды біріктіреді. Алайда организмнің және қоршаған орта қатынастарының осы моделін адамның әлеуметтік мінез-құлқына беру оңай емес. Үйрену теориясын әлеуметтік мінез-құлыққа көшіру қиындықтарын еңсеру американдық ғалымдар бихевиоризм мен психоанализ

синтезінің негізінде тырысты. Американдық даму психологиясы психоанализді біртіндеп қабылдауға дайындалды.

Әлеуметтік оқыту тұжырымдамасы қазіргі заманғы әлемде баланың бейімделу жолын, қазіргі заманғы қоғамның әдеттерін және нормаларын қалай игеріп қойғанын көрсетеді. Осы бағыттын өкілдері классикалық шарттылаумен оперантты үйретумен қатар имитация арқылы үйренуге де болады деп есептейді. Мұндай оқыту американдық психологияда жаңа - үшінші оқу түрі ретінде қарастырыла бастады. Әлеуметтік оқыту теориясында әлеуметтік даму теориясында баланың және қоғамның фрейдизмнен алынған бастапқы антагонизмі тұрғысынан және осы тұжырымдаманың кейбір нақты маңызды жетістіктерін атап өтуге болады.

Психологияда әлеуметтік үйрету теорияларының үш буыны белгілі. 30-шы жылдардың соңында өздерін жариялаған алғашқы ұрпақ Н. Миллер, Дж. Доллард, Р. Сире , Дж. Уайтинг болды. Зерттеудің негізгі бағыттары: балаларды тәрбиелеу процесінде әлеуметтік оқыту, мәдениетаралық талдау (әртүрлі мәдениеттердегі баланы тәрбиелеу және дамыту туралы зерттеу), тұлғаны дамыту. Олар «әлеуметтік үйрету» терминімен таныстырды және қоғамда өз орнын алуға мүмкіндік беретін процесті түсінген әлеуметтендіру проблемасын ұсынды. Социализация қалай жүреді? Барлық нәрестелер бір-біріне ұқсас, ал екі-үш жылдан кейін - бұл әртүрлі балалар. Осылайша, әлеуметтік оқыту теориясының жақтастары айтқандай, бұл айырмашылықтар оқытудың нәтижесі болып табылады, олар туа біткен емес.

Әлеуметтік оқытудың екінші буыны - А. Бандура, Дж. Гевирц, Д. Баер - кешенді әлеуметтік мінез-құлықты түсіндіруге үйрену теориясын кеңейтті. Әлеуметтік оқытудың жетекші теоретигі Альберт Бандура күнделікті өмірде адамдар өз әрекеттерінің салдарын түсінеді, яғни, қандай әрекеттердің сәттілігіне әкелетінін және қайсысы қандай да бір нәтиже бермейтін сәтсіздікке әкелетінін байқайды және тиісінше олардың мінез-құлқын реттейді. Реакциялардың салдарын бақылап, олар ақпарат алады, іс-әрекетке ынталандыру және саналы күшейту. Адамдар белгілі бір жағдайларда мінез-құлқының қаншалықты дұрыс екендігін біле алады және белгілі бір әрекеттердің нәтижесінде қандай болуы мүмкін екенін болжай алады. Оқудың механикалық теориясынан айырмашылығы, әлеуметтік оқыту теориясы саналы ойлауға жетекші мінез-құлықта үлкен рөл атқарады.

А. Бандура адамдар өздерінің мінез-құлқының салдары туралы тікелей тәжірибеден ғана емес, басқалардың мінез-құлқын және олардың мінез-құлқының салдарын байқай отырып, үйренетінін ерекше атап өтті. Осы мінез-құлықтан олар сондай-ақ мінез-құлықтың негізгі қағидаларын шығарады және әрекет ету ережелерін қалыптастырады. Модельдің мінез-құлқын сақтауға кеңінен белгілі демонстрация - Бандураның эксперименттері, онда балалар әртүрлі деңгейдегі агрессиялық мінез-құлқының мінез-құлқы бойынша қысқа фильмдерде байқалады. Бір топ балалар агрессиялық мінез-құлыққа сыйақы берилген фильмді көрді, екіншісі агрессиялық мінез-құлықты жазалайтын фильм көрді; үшінші топ агрессивті емес ойын мінез-құлық фильмді көрді;

төртінші топ фильмді мүлдем көрмеді. Фильмді көргеннен кейін агрессиялық сыйақыны көрген балалар ойындарында әлдеқайда агрессивті болды, ал жазаланған агрессия мысалын көрген балалар мінез-құлқында анағұрлым агрессивті болды. Балалардың мінез-құлықтың осындай түрлерінің көрсетілуіне байланысты теледидар бағдарламаларын көру нәтижесінде агрессияны белгілі бір жолмен көрсетуді үйренуі күмән жоқ.

А. Бандура білім мен таным мәселесінде үлкен рөл атқарды. Ол әлеуметтік таным теорияларын кеңейтіп, жетілдірді, ол әлеуметтік танымдық теорияға жаңа ат берді- әдеуметтік когнитивтік теориясы. Тану ойлауды білдіреді, және теорияның бұл өзгерісі оқытудың бір бөлігі ретінде ойлауға баса назар ауысады. Әлеуметтік теоретиктер әлі де сыйақы мен жазалау туралы сөйлеседі, бірақ олар өздерінің мінез-құлқына, басқалардың мінез-құлқына және өздерінің және басқалардың жүріс-тұрыстарының салдарларын байқайды. Балалар өздерінің өткен тәжірибесіне сүйене отырып, салдарларды болжай алады. Олар өздері туралы және өзгелер туралы пікір қалыптастырады, содан кейін олардың мінез-құлқы осы көзқарастармен қайшы келмейтіндей әрекет етеді.

Американдық әлеуметтік оқыту теориясы үшінші буын өкілдері баланың мінез-құлқын дамытудың маңызды факторы ретінде отбасы және басқа әлеуметтік институттардың құрылымына талдау жасайды. Осы факторларды зерттеудің қызықты бағыттарының бірі У. Бронфенбраннер әзірледі.

Әлеуметтік оқыту тұжырымдамасы қазіргі заманғы әлемде баланың бейімделу жолын, оның әдетті қалай жұтып, қазіргі заманғы қоғамның нормаларын қалай көрсетеді. Бала қоғамға «лабиринттегі егеуқұйрықтар» ретінде кіреді, ал ересек оны осы лабиринт арқылы жетелейді, нәтижесінде ол ересек адамға ұқсайды. Бала қоғамға жат жер деп есептеледі. Бірақ бұл дұрыс емес, бала қоғамның бөлігі және оның ең маңызды бөлігі; бала жоқ адам қоғамы - өлім қоғамы.

Баланың қоғамдық өмірі заманауи американдық ғалымдармен, сондай-ақ жас жануарлардың мінез-құлқы қоршаған ортаға бейімделу жағдайынан қарастырылады. Дегенмен Л.С. Выготскийдің айтуынша, американдық психологияда биологиялық эволюция тұжырымдамасынан адамның әлеуметтік өмірі толығымен шығарылып, эволюциялық принциптің онтогенезді зерттеуге көшіруі «жеке тұлғаның әлеуметтік қалыптасуының табиғаты толығымен және қалдықсыз» екенін көрсетеді.

Баланың психикалық дамуы туралы шетелдік биогенетикалық және социогенетикалық түсініктерге шолу олардың өкілдерінің оқыту мен дамыту мәселесіне қатысты түсініктемелерін анықтау арқылы аяқталуы керек. Д. Б. Эльконин айтуынша, даму психологиясы оқыту мен дамытудың үш негізгі тұжырымдамасын біледі: Э. Торндайк, Ж.Пиаже және Л.С. Выготский.

Э. Торндайк даму мен оқыту үдерістерін сәйкес (отождествлял) карастырды, Ж.Пиаже оқыту дамудын артынан жүру керек деп санады. Л.С. Выготскийдің айтуынша, оқыту дамуды алып келеді. Бұл тұжырымдамалардың әр біреуі өз бетінше дұрыс. Бирақ оларды бағалау кезінде барлық нәрсе оқытуға байланысты болады.

Э. Торндайктың айтуынша, оқыту - дағдыларды меңгеру процесі. Бұл оқыту түрі бар, ал олардың кең мағынада - дағдының дамуына байланысты, оның негізінде оның негізін қалыптастырады, оның шешілген нәтижесі. Ж.Пиаженің айтуы бойынша, ақыл-ой дамуы, ең алдымен, интеллекттің дамуыжәне оның бір сатыдан екіншіге өтуі. Интеллект баланы қоршаған ортаға бейімдеудің ерекше механизмі болып табылады. Бұл механизмнің негізінде ассимиляция және аккомодация жатыр. Олардың балансы - өз ішкі заңдары бар интеллекттің дамуының мақсаты. Олар оқытуға бағынышты болуы керек. Егер баланың ақыл-ойы жеткілікті түрде дамымаған болса, онда ештеңе жасалмайды. Сондықтан, оқыту тиімді болады егер ол дамудынартынан жүрсе.

Бақылау сұрақтары

1. Э. Эриксонның жеке тұлғаны дамытудың эпигенетикалық теориясы маңызы қандай?
2. Эриксонның өмірлік циклдің кезеңдері қандай?
3. Э. Эриксон «психикалық мораторий» деп нені атады?
4. Әлеуметтік оқытудың екінші буыны кімдер?
5. Э. Торндайктың айтуынша, оқыту процесің қалай қарастырды?

Келесі түсініктерге анықтама беріңіз

- *Эгосәйкестік*
- *Психикалық мораторий*
- *Автономия*
- *Ұят*
- *Күмән*

2.5 Л.С. Выготскийдің психикалық дамуының мәдени-тарихи тұжырымдамасы.

Л.С. Выготский бірінші (1927) тарихи көзқарас адам психологиясын құрудың басты қағидасы болуы керек деген ұстанымды ұсынды. Ол адамның биологиялық, натуралистік тұжырымдамаларын сынға алды, оларға қарсы мәдени-тарихи даму теориясын шығарды. Ең бастысы - адам психикасының табиғатына историзм идеясын, әлеуметтік-тарихи және онтогенетикалық даму барысында психикалық процестердің табиғи механизмдерін өзгерту идеясы, ол нақты психологиялық зерттеуді енгізді. Бұл трансформацияны Л.С. Выготский адамның қоршаған адамдармен қарым-қатынасында адам мәдениетінің өнімдерін меңгеруінің қажетті нәтижесі ретінде түсінді. Выготскийдің айтуынша, онтогенез кезінде бір жүйенің (жануардың) балаға жасаған басқа біреуіне (адамға) көшудің барлық ерекшелігі бір жүйе екіншісін ауыстырмайды, бірақ екі жүйе мезгілде және бірге дамиды: жануарлар дамуының тарихында, адамзат дамуының тарихында теңдесі жоқ факт.

Егер адамның биологиялық дамуында органикалық жүйе басым болса, ал тарихи дамуда – құралдар жүйесі, егер де филогенезде екі жүйе бір-бірінен

бөлек ұсынылған және бір-бірінен бөлек дамыған болса, онда онтогенезде, және бұл жалғыз, мінез-құлықты дамытудың екі жоспарын біріктіреді: Жануарлар мен адам, биогенетикалық рекапитуляцияның бүкіл теориясын мүлдем жарамсыз етеді - екі жүйе бір мезгілде және бірге дамиды. Бұл онтогенезде белсенділік жүйесін дамыта отырып, дуалды жағдайды анықтайды.

Л.С. Выготский өз зерттеулерінің негізіне келесі екі гипотезаны алды: адамның ақыл-ой функцияларының жанама сипатының гипотезасы және ішкі психикалық процестердің пайда болу гипотезасы бастапқыда сыртқы және «интерпсихологиялық».

Ішкі жекешелендіру гипотезасына сәйкес, интеллектуалдық белсенділік алдымен ішкі әрекеттерден (ішкі ротация) сыртқы әрекеттен туындайды және оның құралы мен қоғамдықты қамтитын ең маңызды ерекшеліктерін сақтайды. Зиялы қызметтің мазмұнындағы осы екі маңызды ерекшеліктің «іздестіруі» Выготскийге осы гипотезаларды және жоғары ақыл-ой функцияларын қалыптастыру туралы заңдарды қалыптастыруға себеп болды.

Жоғары психикалық функциялары (сөйлеу, ерікті назар, ерікті жады, объективті қабылдау, тұжырымдамалық ойлау) тарихи, ерікті және делдалдық деп атады. Өз-өзін-өздігінен бірінші кезекте мақсаттылық ретінде түсінді: онтогенез үдерісінде бала өзінің ақыл-ой қызметін басқаруға, бір нәрсені есте сақтауға немесе мақсатқа сай қызығушылықтың аздығына назар аударуға үйренеді (есте сақтаңыз, назар аударыңыз). Бірақ балаға оның психикалық белсенділігін меңгеруге не мүмкіндік береді? Выготский ішкі құралды немесе шеберлікті меңгеру құралдарының бар екендігін айтып, сөзбен айтқанда сөздің мағынасын анықтайтын сөзді түсінді. Л.С. Выготский сөйлеуді әмбебап сигналдық жүйе ретінде қарастырды, балаға басқа когнитивті функцияларды меңгеруге мүмкіндік берді.

Осылайша, бірінші гипотезаға сәйкес, психиканың адамның ерекше ерекшеліктері бұрынғы тікелей «табиғи» процестер аралық байланыстың («ынталандыру-құралдар») мінез-құлқына қосылуы себебінен делдал болып табылатынын түсіндіреді. Мысалы, жанама жадымен, жабылатын қарапайым байланыстар құрылымдық түрде мнемоникалық символ арқылы біріктіріледі. Басқа жағдайларда бұл рөл сөз арқылы жүзеге асырылады.

Сыртқы әрекетті ұйымдастыру арқылы оның оқушылары А.Н. Леонтьев пен А.Л. Лурия әзірлеген Выготскийдің мәдени-тарихи тұжырымдамасына сәйкес ішкі, яғни өзін-өзі дамытып жатқан ақыл-ой процестерін ұйымдастыру қажет және қажет.

Интеллектуальды психиканың сыртқы әрекеттер құрылымын «иелену» арқылы жүзеге асырады, оның «басқа» («екінші» сыртқы процесс емес, осы процестің ең маңызды құрылымдық құрамы емес) бірлесіп таратылған жұмыс барысында оны меңгеру, жеке тұлғаның дамуы, оның өзін-өзі қозғалысы, өзін-өзі дамыту. Жеке тұлғаның қалыптасуы ретінде білім берудің нақты психологиялық негізін қалыптастыратын ішкі құрылымдардың бұл өзін-өзі дамуы. Осылайша, Выготскийдің идеяларына сәйкес онтогенездегі психиканың

дамуы баланың сыртқы және ішкі әрекеттердің әлеуметтік-тарихи әдістерін игеру үдерісі ретінде ұсынылуы мүмкін.

Мәдени-тарихи тұжырымдама Выготскийдің баланың психикалық дамуы үшін бірқатар заңдарды тұжырымдауына көмектесті. Олардың ішінде ең маңыздысы, жоғары ақыл-ой функцияларын қалыптастыру заңы. Осы заңға сәйкес жоғары ақыл-ой функциялары бастапқыда басқа адамдармен ынтымақтастық нысаны ретінде ұжымдық мінез-құлықтың нысаны ретінде пайда болады, содан кейін ғана олар баланың ішкі жеке (нысандары) функциялары болады. Жоғары ойлау функцияларының ерекшеліктері: хабардарлық, озбырлық, жүйелік; олар өмір бойы қалыптасады; олар арнайы құралдарды игеру, қоғамның тарихи дамуы кезінде әзірленген құралдардың нәтижесінде қалыптасады; сыртқы ойлау функциясының дамуы сөздің кең мағынада қолданылуымен байланысты, ол осы үлгіні игеру формасында емес, өзгеше болмайды, сондықтан бұл даму бірнеше сатылардан өтеді.

Осы заңмен тығыз байланысты және оның мазмұнын дамыту баланың психикасының әрбір жағы өзінің дамуының оңтайлы кезеңіне ие болатын біркелкі емес баланың даму заңы. Психология дамуының бұл кезеңі сезімтал кезең деп аталады. Жас сезімталдығы - белгілі бір жасқа тән белгілі бір психикалық қасиеттер мен процестерді дамыту үшін жағдайдың оңтайлы үйлесуі. Сенсорлық кезеңге қатысты мерзімінен ерте немесе кешіктірілген жаттығулар жеткілікті тиімді болмауы мүмкін, бұл психиканың дамуына теріс әсер етеді. Осылайша, сезімтал кезеңдерде бала белгілі бір функцияларды үйренуге және дамытуға ерекше сезімтал. Неге бұлай болып жатыр? Выготский сананың жүйелік және семантикалық құрылымы туралы гипотезасында жастың сезімталдықтың мәнін түсіндіреді. Санадағы жүйелік құрылым - бұл жеке дамудың белгілі бір кезеңінде белгілі бір орынды алатын жеке психикалық процестердің құрылымы (қабылдау, есте сақтау, ойлау және т.б.). Бір кезеңде қабылдау, келесі біреуді - жадты және т.б.

Выготскийдің ойлап тапқан ақыл-ой даму заңдылықтарын талдауы ұлттық жастағы және педагогикалық психологиядағы ең маңызды мәселенің - оқыту мен дамытудың мәселесін анықтауға мүмкіндік береді.

Л.С. Выготскийдің шығармаларында оқыту және дамыту мәселесі. Л.С. Выготскийдің айтуынша, ақыл-ой дамуының қозғаушы күші оқыту. Даму мен оқытудың әр түрлі процестер екенін атап өту маңызды. Выготскийдің айтуынша, даму үдерісі өзін-өзі танытудың ішкі заңдарына негізделген. Даму ол - адамның жеке басын қалыптастыру процесі, адамға тән жаңа қасиеттердің әрбір сатысында пайда болған, алдыңғы даму сатысында дайындалған, бірақ ертерек сатыларда аяқталмаған пішінде жоқ.

Оқыту - Л.С. Выготскийдің айтуынша, баланың табиғи емес, адамның тарихи ерекшеліктерін дамытудағы қажетті және әмбебап кезі. Оқу дамуға сәйкес емес. Бұл жақын даму аймағын жасайды, яғни баланың өмір сүруіне себеп болады, ол баланың алдымен басқа адамдармен қарым-қатынаста және достармен ынтымақтастықта болатын ішкі даму үдерістерін оятады және қозғайды, содан кейін бүкіл ішкі даму жолына енеді , баланың өзі бола алады.

Л.С. Выготский оқыту мен даму арасындағы қарым-қатынастарды эксперименттік зерттеу жүргізді. Күнделікті және ғылыми түсініктерді зерттеу, отандық және шет тілдерін меңгеруді үйрену, ауызша және жазбаша сөйлеу, жақын даму аймағы.

Ең жақын даму аймағы баланың нақты жетістіктерімен анықталатын баланың нақты даму деңгейі мен ересектердің басшылығымен шешілетін міндеттермен анықталған мүмкін даму деңгейінің арасындағы қашықтық. Выготскийдің айтуынша, жақын даму аймағы әлі пісіп-жетілмеген функцияларды анықтайды, бірақ жетілу процесінде жатыр; дамудың жемісі емес, даму бүйректері, дамудың түстері деп аталатын функциялар.

Өзекті даму деңгейі дамудың жетістіктерін, кеше дамудың нәтижелерін сипаттайды, ал жақын даму аймағы ертеңгі күннің ақыл-ой дамуын сипаттайды».

Жақын даму аймағының феномені балалардың психикалық дамуында оқытудың жетекші ролін айғақтайды. Үйрену сонда жақсы, - деп жазды Выготский, - дамудың алдында тұрған кезде. Содан кейін ол жақын даму аймағында орналасқан көптеген басқа функцияларды оятып, өмірге әкеледі. Мектепте қолданылатын болсақ, бұл оқыту пісіп-жетілген функцияларға, аяқталған даму циклдарына емес, сондай-ақ егдету функцияларында назар аударуы керек. Оқу мүмкіндіктері көбінесе жақын даму аймағы арқылы анықталады. Оқу, әрине, қазірдің өзінде өткізілген даму циклдарын басшылыққа ала алады - бұл оқытудың ең төменгі шегі, бірақ ол оқытудың ең жоғары шегін сипаттайтын проксималды даму аймағында әлі жетілмеген функцияларға назар аударуы мүмкін.

Осы табалдырықтар арасында оқытудың оңтайлы кезеңі. «Педагогика кеше емес, ертеңгі баланың дамуымен басшылыққа алынады», - деп жазды Выготский. Жақын даму аймағына баса назар аудара отырып, оқыту дамуға әкелуі мүмкін, өйткені жақын арада дамып келе жатқан аймақ бір жасқа айналады, жетілдіріліп, келесі жастағы, жаңа жас кезеңінде нақты даму деңгейіне өтеді. Мектептегі бала оған үнемі өсу мүмкіндігін беретін іс-шараларды жүргізеді. Бұл қызмет оған жоғары көтерілуге көмектеседі.

Жақын даму аймағының ұғымы оқытудың оңтайлы мерзімдері туралы мәселені шешу үшін практикалық маңызға ие, бұл әсіресе балалар көпшілігі үшін және әрбір жеке бала үшін өте маңызды. Жақын даму аймағы - баланың психикалық дамуы диагнозындағы критерий, симптом. Облыстың әлі жетілмеген, бірақ қазірдің өзінде жетілдірілген процестерді көрсете отырып, жақын даму аймағы ішкіжағдай, дамыту мүмкіндіктерін береді және осы негізде ғылыми негізделген болжамдар мен практикалық ұсыныстар жасауға мүмкіндік береді. Дамудың екі деңгейін - нақты және әлеуетті, сондай-ақ жақын даму аймағын анықтау - Выготскийдің дамудың сыртқы белгілеріне негізделген симптоматикалық диагностикадан айырмашылығы нормативтік жасты диагностикалау деп атайды. Бұл идеяның маңызды салдары ретінде жақын даму аймағы балалардың жеке айырмашылықтарының көрсеткіші ретінде пайдаланылуы мүмкін деп санауға болады.

Бақылау сұрақтары:

1. Психологиядағы биогенетикалық принциптің мәні қандай?
2. «Бала-жасөспірім» және «бала-нысан» жүйелерінде баланың дамуын қарастыратын шетелдік психологиядағы белгілі психологиялық тұжырымдарға қысқаша талдау жасаңыз.
3. Ж.Пиаженің және Выготскийдің баланың когнитивтік дамуына қатысты теориясы арасындағы қандай айырмашылық бар?
4. Ақыл-ой дамуының биогенетикалық және социогенетикалық тұжырымдамаларында «әлеуметтену» түсінігін түсіндірудегі негізгі айырмашылық қандай?
5. Выготский жоғары ақыл-ой функцияларын дамытуда қоршаған ортаның рөлін қалай түсінді?
6. «Жақын даму аймағы» феноменінің теориялық және практикалық маңыздылығы қандай?
7. Отандық психологиядағы оқыту мен даму проблемасының мәні мен маңызы қандай?
8. Баланың психикалық дамуы кезінде әлеуметтік тәжірибенің рөлі қандай?

Келесі түсініктерге анықтама беріңіз

- *Биогенетикалық заң*
- *Рекапитуляция теориясы*
- *Генетикалық эпистемиология*
- *Бейімделу*
- *Сенсомоторлық интеллект*
- *Эгосәйкестік*
- *Топтық сәйкестік*
- *Әлеуметтік үйрету теориясы*
- *Жоғарғы психикалық функциялары*
- *Сензитивтік кезең*
- *Жақын даму аймағы*

3 Онтогенетикалық даму кезеңдерінің психологиялық сипаттамалары

3.1 Сәби дағдарысы

Жаңа туған нәрестенің дағдарысының маңызы туралы Д.Б. Эльконин толығырақ сипаттады. Оның айтуынша, өмірге келудің өзі дағдарыс болып саналады, себебі туылған бала мүлдем жаңа өмір сүру жағдайына тап болады. Психоаналитиктердің зерттеуінше, адамның барлық кейінгі өмірі туылған кезде сезген ауыртпашылығының мөрі болып есептеледі.

Жаңа туған нәрестің айқайы - оның алғашқы тыныс алысы, мұнда әлі психикалық өмір бастау алмайтын кезең. Жатыр ішінен жатырдың сыртқы өміріне дейін ауысуы, баланың барлық физиологиялық механизмдерін қайта құрылымдау болып табылады. Ол суық және жарық ортаға түседі, жаңа тамақтану және оттегі метаболизміне көшеді. Болып жатқан жаңа құбылыстар бейімделу кезеңін қажет етеді. Бейімделу кезеңінің алғашқы күндерінде жаңа туылған нәресте салмағын жоғалтады. Бірінші тыныс алудан кейін баланың тыныс алу аппараты автоматты түрде жұмыс істей бастайды. Суыққа бейімделу механизмі әлдеқайда нашар жағдайда болады. Жұмыс істейтін жалғыз механизм - бұл «құрсақішілік» тұрақтылығын қабылдау, егер баланы қайта орайтын болса, яғни жылу беру аймағының төмендеуіне үйрене бастайды. Кейбір ғалымдардың пікірінше, бала тамақтанудың дайын механизмімен туады екен. Элконин бұл мәлімдемеге қарсы болды, өйткені бала қалай соруға керектігін үйрену керек. Бұл өте күрделі механизм: ауыз қуысы вакуумды сору сорғысы ретінде жұмыс істейді, еріндері қысымның өзгеруін қамтамасыз етеді және баламалы қысымды теңестіріп жұмыс істейді. Туу сәтінде басқа тіршілік иелеріне қарағанда ең дәрменсізі, ол-адам баласы. Бұл жетілмегендік - тек ең жоғарғы реттеуіш ғана емес, сонымен қатар жаңа әлеуметтік жағдайдың пайда болуына әкелетін физиологиялық механизмдердің көптігі.

Психология үшін жаңа туылған нәрестенің жетілмегендігі түбегейлі маңызды болып табылады. Бала дүниеге келген кезде алуан түрлі мінез-құлықпен, өзіне тән іс-қимылмен келеді. Ол белгілі бір шартсыз рефлекстермен қаруланған болады, мысалы: құшақтау рефлексі, итеру рефлексі. Дегенмен, адам баласының жануарлардың баласынан айырмашылығы шартсыз рефлекстер адамның мінез-құлқының көрінісін қамтамасыз етпейді, ал жануарлардың шартсыз рефлекстерінің күрделі жиынтығы ересек адамның белсенді қорғаныс, аңшылық, ана мен басқа да реакцияларға қажетті қалыпты өмір болады.

Нәрестелік кезең органикалық қажеттіліктерді қанағаттандыруға бағытталған (оттегі, тамақ, жылу) төзімді, инстинктивті мінез-құлық көріністерін таза түрде сақтауға мүмкіндік беретін адам өміріндегі жалғыз кезең. Алайда бұл органикалық қажеттіліктер нәрестенің психикалық дамудағы негізін құра алмайды, олар тек баланың өмір сүруін қамтамасыз етеді.

Шартсыз рефлекстер алдағы уақытта мінез-құлықта бекітілмейді, олар жойылады, өйткені адамның мінез-құлқының барлық түрлері өмір жағдаяттарына байланысты түзеліп отырады. П.Я. Галперин инстиктің жоғалуы онтогенезде маңызды психологиялық салдар болып табылады деп тұжырымдаған. Ол антропогенез барысында адам мен оның табиғи ортасы арасындағы әлеуметтік қарым-қатынас жүйесі (әлеуметтік әсер ету әдісі, идеология) жойылғанын және осыған байланысты инстинктивтік қатынастың жүйелі түрде тыйым салынатынын атап өтті. Нәтижесінде жаңа мінез-құлық құрылымы пайда болады: қажеттіліктері биологиялық сипатын жоғалтады және органикалық болады; мұқтаждықты қанағаттандыратын нысандар ынталандырылған күйде қалады. Қажеттілігін қанағаттандыратын нәрселер, оның қоршаған ортасына байланысты болады. Органикалық қажеттіліктер нысанның немесе мінез-құлық нысандарының алдын-ала белгіленбейді, ал биологиялық қажеттіліктер өмірдің түрін анықтайды. Органикалық қажеттілік оны алдын ала анықтайды, бәрі де тәрбиеге байланысты, сондықтан қажеттілік қанағаттандырылғандықтан, ол қоғамда дамыған жолдармен белгіленеді.

Адамның табиғатын түсіну үшін Гальперин баланың мінез-құлығының биологиялық маңызды емес екенін атап өтті. Д.Б. Эльконин атап өткендей, баланың жаңа туған кезеңінде оны ересек адамнан бөлек қарастыруға болмайды, себебі бала әлі ересек адаммен қарым-қатынас жасаудың құралы емес. Д.Б. Эльконин жаңа туған нәрестенің аяқталу мерзімі туралы мәселе қайшылықты болып қалатынын айтты. Көзқарастың үш түрі бар:

1. Рефлексиялық көзқарасқа сәйкес, бұл кезең баланың барлық негізгі анализаторлардан рефлекстерді (бірінші айдың аяғы - екінші айдың басы) байланыстырған сәтінен бастап аяқталады.
2. Физиологиялық көзқарас баланың бастапқы салмағын, яғни қоршаған ортамен тепе-теңдік орнаған сәттен бастап, осы кезең аяқталатынын болжайды.
3. Психологиялық ұстаным осы кезеңнің аяқталуын баланың ересек адаммен қарым-қатынасы (1,6-2,0 ай)

Мұндай өзара әрекеттесудің негізгі нысандары - ересектерге шақыру жасайтын сигналдар болып табылатын баланың ерекше қозғалысы. Балаға қатысты кейбір іс-әрекеттер жасайды және осындай алғашқы мәнерлеу қозғалысы адамның бет-жүзінде баланың күлімсіреуінің пайда болуы. Д.Б. Эльконин ересек адаммен баланың өзара бірлігін балаға мейлінше жайлылық жағдайын сыйлайтынын айтты. Қолайсыздық сигналы ересек адамдарда тиісті әрекеттерді тудырады. Және сигналдар жайлылықтың болмауына байланысты болуы мүмкін. Ересек адамның бет-бейнесі баланы «бақытты» күйге бөлейді – бала риза болып, күледі. Күлімсіреу - жандандыру кешенінің орталығы болып есептеледі. Бұл жағдайда бала тек күлімсіреді қана қоймайды, ол ересек адамға өзінің бүкіл денесінің қозғалуымен жауап береді. Нәресте әрдайым қозғалыс үстінде, ол эмоционалды түрде жауап қайтарып отырады. Дамудан кешеуілдеп қалған балалар, әсіресе эмоциалды түрде жауап беруде артта қалады. Баланың алғашқы мінез-құлық әрекеті келесі

психикалық дамуына байланысты барлық нәрсе үшін шешуші фактор болып табылады.

М.И.Лисинаның жетекшілігімен жүргізілген зерттеулер бала мен ересек арасындағы қарым-қатынас жаңғыру комплексі алғашқы акті болып табылады. Тек сонда ғана (4 айға дейін) нәресте «Жаңа» реакцияларға ие болады. Ол баланың барлық манипуляциялық әрекеті үшін алғышарт ретінде пайда болады. В.Д. Эльконинның жаңғыру кешенінің мазмұны мен маңыздылығы туралы ұстанымы бірегей емес. Мәселен, В.С. Мухинаның ойынша, балаға қарап тұрған ересек адамға, бала қарап күледі, аяқтарын және қолдарын қимыладатады, ақырын дыбыстар шығарады, осының бәрі жаңғыру комплексіне жатады. Қайта жаңғыру комплексі пайда болуы *жаңа туылған сәби кезеңі мен нәресте кезеңінің* шекарасы болып табылады. Барлық психологтардың зертеуінше, баланың бетіндегі күлімдеу сәбидің дағдарысының кезеңіне біртабан жақын болады. Осы сәттен бастап ол жеке психикалық өмірін бастайды (1,6-2,0 ай). Баланың психикалық дамуы, ең алдымен, ересектермен қарым-қатынас құралдарын дамыту болып табылады.

Д.Б. Эльконин сын кезеңде орын алған қиялдың пайда болуына себеп болатындығын және тұрақты кезеңдегі кейінгі дамудың жалпы жолын білдіретінін атап өтті.

Бақылау сұрақтары:

1. Туған нәрестенің дағдарысының маңызы туралы кім толығырақ сипаттады?
2. Нәрестелік кезең қандай органикалық қажеттіліктерді қанағаттандыруға бағытталған?
3. Баланың ересек адаммен қарым-қатынасы қашан басталады?
4. Неліктен шартсыз рефлекстер жойылады?
5. Жаңғыру комплексідегеніміз не?

Келесі түсініктерге анықтама беріңіз

- *Сәби дағдарысы*
- *Органикалық қажеттіліктер*
- *Психикалық даму*
- *Шартсыз рефлекстер*
- *Жаңғыру комплексі*

3.2 Нәресте (2-12 ай)

Ананың бетінде пайда болған күлімдеу реакциясы дегеніміз, нәрестенің ақыл-ой дамуының әлеуметтік жағдайының қалыптасуында жақсы көрсеткіш пайда болғанын айта аламыз. Бұл ересек адаммен нәрестенің қарым-қатынасының әлеуметтік жағдайы. Л.С. Выготскийдің айтуынша, оны «БІЗ» деген әлеуметтік жағдай деп атады, бұл нәрестенің және ересектердің ажырамас бірлігін білдіреді. Л.С. Выготскийдің атап өткендей, бұл әлеуметтік

дамудың жағдайы - баланың мінез-құлқы, оның барлық әрекеттері ересек адам арқылы немесе онымен ынтымақтастықта жүзеге асырылады. Ересек адам болмаған кезде, нәресте қолындағы қару жарағынан айырылғандай күйде болады, мысалы қозғалу қабілетіне сенімсіздікпен қарап, позицияны ұстана алмай, өзгерте де алмай, қалаған затын тартып ала алмай қалады.

Осылайша, сәби кезінен бастап, баланың өмірі мен қызметі оған қамқорлық жасайтын ересек адамның өмірі мен қызметіне енеді. Жалпы алғанда, бұл жайлылық жағдай, және бұл жайлылықтың негізгі элементі ересек адам. Д.Б Эльконин атап өткендей, - ересек адам нәрестеге тербету мен емізікті «Болды тыныш!», «Жақсы!», «Мен осындамын» деген қарапайым сөздермен алмастырды.

Баланың жалпы өмірінің әлеуметтік жағдайы анасының әлеуметтік қызмет түрінің пайда болуына әкеп соғады - бала мен анасы арасындағы позитивті эмоционалды қарым-қатынас орнығады. Д.Б. Эльконин мен М.И.Лисинаның зерттеулері көрсеткеніндей, осы қызмет түрінің ерекшелігі - бұл қызметтің мақсаты басқа адам. Бірақ егер қызмет объектісі басқа адам болса, онда бұл іс-әрекет байланыстың мәні болып табылады. Адамдардың бір-бірімен не істейтіні маңызды емес, маңыздысы-басқа адамның болғаны деп атап өтті Д.Б.Эльконин. Бұл қарым-қатынастың түрі нәрестелік шақта өте айқын көрінеді. Кәмелетке толған баланың жағынан белсенділігі мол нәрестеге айналады. Ересек адамдардың нәрестеге әсер етудің алғашқы түрлерінің пайда болуын байқауға болады, сондықтан көп ұзамай баланың дауыстық реакциясы ересек адамға бағытталған ұқсас мінез-құлық әрекетіне айналады, эмоционалды белсенді шақыру сипатына ие болады. Сөздің дұрыс мағынасында сөйлеу деген мағынада емес, тек эмоционалды түрде экспрессивті реакция болғаны.

Бұл кезеңде байланыс эмоционалды жағымды болуы керек. Осылайша, балада физикалық және психикалық денсаулықтың белгісі қалыптасады.

Л.С. Выготскийдің айтуынша, осы кезеңдегі нәрестенің ересек адамдармен қарым-қатынасы - басты нәрсе, себебі нәрестенің өз іс-әрекетінің көрінісі көрінеді. М.И. Лисина атап ересек адамның алдын-ала ықпалы туралы әңгімелеп берді: «Кішкентай нәрестенің үлкен адамдармен сөйлесуі - өзіне үлкен тәжірибе алған теңдес. Сондықтан балалардың жалпы ақыл-ой дамуының негізгі факторы - коммуникация болып табылады». Өте маңызды мәселенің бірі, өзара араласу өмірде маңызды рөл атқарады, адамдардың психалық құбылыстарында спецификалық құрылым құрады.

М.И. Лисина үш топтың бар екендігін атап өтті жалпы алғанда коммуникацияның шешуші ролін дәлелдейтін факторлар нәрестенің психикалық дамуы:

1) «Маугли» балаларды зерттеу;
2) госпитализмнің табиғаты мен себептерің зерттеу;
3) ықпал етудің тікелей әсер етудегі философиялық эксперименттерде ақыл-ой дамуымен байланысты.

«Маугли» деп аталатын балалар кейде жануарлардың арасынан табылып жатады (көбінесе қасқырлар арасынан) және олар әрдайым безеріп, көз алмай қарайтын адамдар мен ғалымдардың арасында көп талқыға түседі. Қоршаған әлеуметтік ортадан алшақта өскен балаларды психологиялық зерттеулерде байқасақ, тереңде қалып қойған және қайтымсыз жетілмегендікті көруге болады.

Госпитализм феномені ата-анасыз қалған кішкентай балаларға қосымша отбасылық тәрбие берудің алғашқы әрекеттерінде анықталды. Өткен ғасырдың соңында және осы ғасырдың басында жеке және мемлекеттік балалар үйлері пайда болды, ол көп ұзамай «періштелер фабрикасына» айналды, себебі нәрестелердің алғашқы айларында өлім көп болды. Тірі қалған балалар, физикалық және әсіресе психикалық тұрғыда артта дамымай қалып қойды: 3 жаста олар қарапайым өзін-өзі қамтамасыз ету дағдыларын білмеді, тазалықты , ұқыптылықты ұстанбады, араларында тіптен сөйлемейтіндер де болды, тәрбиеге бой алдырмады, жарқын пассивтікді көрсетті немесе керісінше, мазасыздық пен агрессивтіліктің әсерлерін қолданды. Жоғарыда айтылған комплекс госпитализм деген атауға ие болды. Сондай-ақ, ауруханаңың қатал түрлеріне де назар аударылды. Екінші дүниежүзілік соғыс кезінде Еуропа елдеріндегі жетім балалар саны көбейді.

Ересектермен қарым-қатынастың жоқтығы, яғни госпитализмнің феномені, сөйлеудің дамымауында көрініс тапты, кейінгі жаста – қабілетсіздік өзгелерді сүю, ересектер мен құрдастарға селективті сілтеме жасай алмау, ерік-жігерсіздік мінез-құлық, бастамашылық, ұрпақты болудың таралуындағы әрекеттер.

Үшінші топтағы фактор жетекшілікті дәлелдейді,баланың психикалық дамуы кезінде ересек адаммен қарым-қатынастың рөлі, өздерінің көп жылдық зерттеулерінің нәтижелері М.И. Лисина мен оның қызметкерлері эксперименттерді қалыптастыру процесінде және арнайы ұйымдастырылған байланыс сессияларында атады.

Бұл сеанстар күніне 7-8 минутқа созылып отырды, экспериментатор құшағына баланы ұстап, жымиып, нәзік, еркелететін сөздер айтып, басынан сипады, өз баласына қандай жылулықпен қараса, осы нәрестелерге де туған анасы сияқты сондай жылулық сыйлады. Бұл эксперименттер кейіннен мекемелерде балалардың қалыптасуын жеңілдету үшін зерттеулермен толықтырылды: жабық типті, пассивті және белсенді сөйлеу. Олар М.И.Лисинаға баланың психикалық дамуы туралы гипотезаны ұсынуға мүмкіндік берді. Біріншіден, балаға қарап, оны күтіп жүрген ересек адам, бала үшін қайталанбас, теңгермес өзінің жеке адамы сияқты болады. Екіншіден, ересек адаммен араласу бала үшін тәжірибені байыту болып саналады. Бұл қарым-қатынаста ересек адамдар, балаларға хабарласып, олардың шақыруларына жауап беруі, балаларға жұбаныштың тәттілігін сезінуге мүмкіндік береді, өзара түсіністіктің қуанышын алғаш рет теңдесі жоқ қанағаттандырады.

Ары қарай, араласу кезінде ересектер балалардың алдына жиі жаңа білімдерді игеру, жаңашылдықты меңгеру жайында тапсырмалар, мақсаттар қояды. Баланың алдында қойған тапсырманы орындауын қайтсе де болдырған ересек адамның мақсаты- баланың өз бетімен, өздігімен жасағандығына көз жеткізу. М.И.Лисинаның пікірінше, үшінші механизм бұл – нәрестенің ойлау қабілетінің дамуы ересек адамдармен сөйлесіп, ымдасуы және ересектердің оларға берген күш жігері, қолдауы, балаларға сенімділікті ұялатады.

Осылайша, эмоцианалды ересектердің баламен араласуы болашақта баланың жақсы және тез дамуына тікелей әсері бар. Бұл қызмет басқа адамға деген мұқтаждыққа байланысты. Д.Б. Эльконинның пайымдауынша, ересектердің балаға берудегі тәрбиесінде ең бірінші ол – мұқтаждық болуы тиіс. Бұл тұрғыда М.И. Лисинаның «ересектердің алдын-ала ықпалы» туралы: ол төмендетеді балаға тек біртіндеп келетін қаражаттың үлкен арсеналы оның психикасының жеке құралы деді.

Хабарламаның алғашқы белгілері М.И. Лисинамен сипатталды. Бұл назар, басқа адамға деген қызығушылық (бала көреді, дауысты тыңдайды); эмоциялық жауап басқа тұлғаның пайда болуы; тартуға тырысады өзіне назар аудару, ересектерді жігерлендіруге ұмтылу, баланың не істеп жатқандығына байланысты. Психологтар былай дейді: «Егер бала жалғыз болса, бала жұбайы болса, ол дәрменсіз «Ана мен бала» - бұл тек дәрменсіз емес, сонымен бірге таңдандырады оның өміршеңдігі.

Нәрестенің ересектермен тілдесіп, араласуы оның осы жастағы жаңашуларды қалыптастырады. Л. И. Божовичтің көрсетуі бойынша, бірінші жыл бойы нәрестенің ойы біртіндеп дамиды: онда психикалық қызметтің жекелеген қызметтері анықталады, алғашқы сезімдік қатынастар пайда болады, ол заттарды белгілеу үшін сөздердің элементтерін қолдана бастайды. Осыған байланысты, нәрестенің қажеттіліктері барған сайын қоршаған ортадағы заттарға айнала бастайды. Нәтижесінде, заттардың өздері түрткі болатын күшке ие болады.

Сондықтан, баланың қабылдау аумағына түскендіктен оған дейінгі болжамды жағдайда бола тұра, олар оның қажеттілігін өзекті қылады, және соған тиісті жағдайға байланысты баланың белсенділігін оятады. Бұл дегеніміз бала өмірінің алғашқы жылдарының ситуативтілігін анықтайды, оның қабылдау тітіргенгіштікті қабылдау аймағына түскен мінез-құлқын толық бақылайды. Оылайша, балалардың өмірінің алғашқы жылдарында қоршаған заттарға немқұрайлы қарау жоқ. Олар өздерінің қажеттілігіне жауап беретін мағынасы барларды ғана қабылдайды.

Нәрестелік жас кезеңіндегі негізгі жаңадан пайда болған көзқарасты 2 топқа бөлуге болады: 2 айдан – 5-6 ай аралығы және 5-6 айдан 12 айға дейінгі аралық. Бірінші топ сенсорлық жүйенің жедел түрде дамуымен сипатталады. Көру жүйесінде бақылау, конвергенция, жинақталып қарау, жаңаға деген реакция кездеседі. Себебі, одан арғы қозғалыстың дамуы сенсорлық жүйенің бақылауымен дамиды. Н. М. Щелованов баланың онтогенезінің жануарлардың онтогенезінен нақты айырмашылығын анықтады; зерттеу нәтижесінде барлық

жануарларда алғашында қозғалыс жүйесі дамитыны анықталды. Ал адамдарда сенсорлық процесстердің дамуы, қозғалыс жүйесінің дамуынан жылдамырақ болады.

Сенсорлық механизмдердің дамуы тұспалданған реакцияның (жинақталып қарау, байқау, көздің айналу қозғалысы) негізін құрайды. 4 айлығында жаңаға деген реакция пайда болады. Жаңаға деген реакция – бұл сенсорлы реакция, оның ішінде жаңа затқа деген ұзақ көз алмай қарауды білдіреді. Заттар минут сайын қасиеттерін өзгерткенде өзіндік нығайту айналмады реакциясы пайда болады. Естуді қабылдау дамиды. Анасының даусына реакция пайда бола бастайды. Ол затты ұстап оны зерттеуде маңызды орын алатын жанасу сезгіштігі дамиды.

Баланың дауыстау реакциясы дамиды. Ересек адамды дауысы арқылы назарын аударту алғашқы белгілері пайда болады. Бұл дегеніміз, мінезіндегі дауыстау реакциясының құрылымын куәландырады. Өмірінің алғашқы айларында –ақ дауыстау реакциясының түрлі типтері дамиды: уілдеу, гу-гулеу, былдырлау. Баламен ересектің былдырлау фонематикалық құрамында дұрыс және жеткілікті түрде сөйлесуі анна тілінің фонематикалық құрамына сәйкес келеді.

Шамамен 5 айлығында, баланың дамуында келесі нәрестелік кезең басталады. Ол алғашқы нақты бағытталған жинақы іс-әрекетпен – ұстап алу актісімен байланысты. Бұл баланың алғашқы жылының дамуындағы нағыз революция. Ұстап алу актісі оның алдағы өміріне дайындық. Ол ересектермен ұйымдастырылады және ересектермен баланың біріккен іс-әрекеті нәтижесінде туындайды, бірақ оны байқамайды.

Ұстап алу актісі - бұл мінездік акті, ал мінез болса тұспалдауға міндетті түрде қатысуды білдіреді. Сондықтан, ұстап алу пайда болу үшін қол сезіну органына айналуы қажет. Алғашында баланың саусақтары жұдырыққа болып түйіледі. Қол сезіну органына айналмайынша, ол ұстап алу органы бола алмайды. Ұстап алу көздің бақылауы арқылы жүзеге асады: бала өзінің қолдарының затқа қалай жақындағанына зер салып бақылайды. Басқаша айтқанда, бұл жерде қоршаған кеңістікті қабылдау айқын. Бұл жерде мыналарды бақылауға болады: алғашында бала затқа көз салады, сосын қолдарын көтереді, ауада бір нәрсені ұстағандай болады, соңында затты қолдарымен ұстап алады.

Жаңаға деген тұспалды реакция көмегімен балада ұстап алу актісінің негізінде манипулятивтік іс-әрекет дамиды. Баланың манипуляциясы затқа деген іс-әрекетті ғана сипаттамайды, сондай-ақ оның ересектермен қарым-қатынасының әдістерін алады. Бала бұл іс-әрекеттерді ересектердің назарын өзіне аудару үшін жасайды. Қолы жетпейтін затқа қолын созу оның көрсету ишарасын білдіреді. Д. Б. Эльконинның пайымдауынша, нәрестенің іс-әрекетінің дамуы – бұл спонтандық процесс емес, ересектер ойыншықтар арқылы баланың іс-әрекетін басқарады.

Д. Б. Эльконинның айтуы бойынша: адам баяғыдан балалардың алғашқы жылдарынан бастап бағдарламалық оқытудың әдістемесін ойлап тапқан. Сол іс-

әрекеттер осы ойыншықтар арқылы бағдарланған. Баланы ойыншықтармен манипуляциялау бұл – жасырын бірлескен іс-әрекет. Бұл жерде ересек нақты өзі көрінбейді, ойыншықта алдын ала бағдарламаға енгізілген секілді болғандықтан.

Затты ұстап алу отырудың пайда болуын ынталандырады. Бала отырған кезде, оның алдында басқа заттар көзіне түседі. Қолымен ұстағысы келетін басқа заттар пайда болады және де қоршаған ортамен баланың танысуының алдын-алу заңы білінеді. Баланың алдында заттардыі көп алуандылығы ашылады, баланы қызықтыру басталады, бұл соңында баланың ересекпен біртұтастығының үзілуіне алып келеді.

Бірінші жылдың дағдарысы. Д. Б. Эльконинның пайымдауынша, баланың дамуында қарым-қатынастың әсерінен, өзіндік жарылғышқа ұқсас қарым-қатынас пайда болады. Бала аяғына тік тұрады. Натижесінде кеңістік кеңейді, ол қозғала алады, өзі еңбектеп келіп, қолымен ұстайды. Нақты ересекпен эмционалдық қатынасқа қажеттілік азаюға тиіс. «Бер!» деген ымдау ишарасы пайда болады, кейіннен сөзбен айтылады, сосын сөз ғана қалады. Әйтеуір жүру пайда болады. Бала мен ересектің тұтастық жағдаяты ішінен үзіледі. Енді екі адам пайда болады. Бірінші жылдың дағдарысы қортыныдысының мағынасы осы.

Бұл дағдарыс қалыптасқан әлеуметтік жағдаятты бұзумен сипатталады және қатынастың жаңа әлеуметтік жағдаяттың пайда болуына әкелетін басқа формаларының пайда болуымен сипатталады. Осы дағдарыспен жаңаның пайда болуы келесідей болады: Бастысы, анасы ғана түсінетін баланың «жеке тілі». Сөздер балада тек эмоционалдық жағдайда пайда болады, ол онымен біртұтас ретінде қолданады. Ондай сөздер жағдаяттық және көп мағыналы; баланың қатынасы өтініші көзге көрінеді, бірақ тұрақтылық болмайды. Форма бойынша – қарым –қатынас, мағынасы бойынша - баланың ересекпен эмоционалдық байланысы. Бала және ересек адам ортақ жағдаятта сөз туындайтын байланысы бар. Сосын жүру, әлі жолға қойылмаған афферентация. Ол ақырын және сенімсіз қозғалыстан тұрады. Бала жүреді, ал ересек адам оған көз қырын салып, оның барлық қозғалысын бақылайды.

Л. И. Божович айтуымен, бірінші жылдың кезеңінде пайда болудың орталық жанашулардың бірі жеке пайда болу бірінші жылдағы дағдарыс кезінде қалыптасты. Оған дейін баланың мінезінде тек нақты әрекет етумен болады. Дегенмен, баланың 1 жас 2-3 айлығында сыртқы іс-әрекеттіне бағынуды қоятын мезгіл туады. Ересектер бұл мезгілде өздерінің ұмтылыстарын жүзеге асыру үшін мәжбүрлейді, бала оған жиі қарсыласады. Бұл баланың басқа бөлмеде қалып қойған ойыншығын алғысы келуі немесе істеген ісін үзіп тастауымен байланысты болуы мүмкін. Басқаша айтқанда бала жағдаяттағы жоқ нәрсені алғысы келіп естеліктермен өмір сүреді. Мұндай жағдайда ересектердің баланың назарын басқа жаққа ауыстыруы нәтижесіз болады. Жаңа ғана бастан өткерген жағдайдан пайда болған образдармен түсініктері онда сақталып соның әсерінен ішкі мотивация пайда болады, және бала оған қарсы тұруға қабілетті болады. Бұл өз кезегінде баланың қоршаған

ортамен адамдармен қарым-қатнасын түбірінен өзгертеді. Сонымен, бірінші жылдағы дағдарыстың негізі, ол баланың ересек адаммен толық тұтастығының үзілуінде. Әлеуметтік жағдаятта екеу пайда болады: бала және ересек адам, олардың қарым-қатынасының мағынасы өзгереді, баланың іс-әрекетінің жетекші типі өзгереді.

Бақылау сұрақтары:

1. Балада қандай физикалық және психикалық денсаулықтың белгісі қалыптасады?
2. М.И. Лисина бойынша қандай факторлар баланың психикалық дамуың көрсетеді?
3. «Маугли» деп аталатын балалардың ерекшелігі?
4. Бірінші жылдың дағдарысы қалай сипатталады?
5. Л. И. Божович бойынша бірінші жылдың кезеңінде қандай өзгерістер болады?

Келесі түсініктерге анықтама беріңіз

- *«Маугли» балалар*
- *Бірінші жылдың дағдарысы*
- *Психикалық денсаулық*
- *Ойыншықтармен манипуляциялау*

3.3 Ерте жастағы (1-3 жас)

Дамудың әлеуметтік жағдайы. Д.Б. Элконин атап өткендей, ерте жастың басында қайшылық туындайды: баланың белсенділігі оның қарым-қатынасының эмоционалдық сипатына қайшы келеді.Баланың және ересектердің жалпы қызметінің нысаны пайда болады.Оның қатысуымен тікелей эмоционалдық қарым-қатынас барысында жүзеге асыруға болмайды. Баланың шамамен тестілеу қызметі жаңа тілдесу жүйесін - тілді талап етеді. Бірлескен қызметтің мақсаты бар болғандықтан, бірлескен қызмет қажет. Және бұл жаңа әлеуметтік жағдай. Бала мен ересек бөлек, бірақ олардың қызметі әлі күнге дейін ортақ. Жаңа әлеуметтік жағдайдың ерекшелігі баланың қазір ересек адаммен емес, ересек адамның көмегінсіз тұрады. Ересек адам оның орнына емес, онымен бірге де емес.

Ерте жастағы дамудың әлеуметтік жағдайына «бала – зат - ересек» деген ат берілді. Бұл жастағы бала осы тақырыпқа толығымен сіңеді. Мысалы, баланың жоғары орындыққа отыруы немесе онымен бірге көлік жүргізіп келе жатқаны көрінеді - бала бұл нысанды әрдайым қарайды. Әрине, бала әлі күнге дейін ересек адамды заттын артында көре алмайды, бірақ ересек адамсыз адамның адамдық жолдарын меңгере алмайды. Бұл жағдайда баланың айтқаны: «Біз бірігейік, сенсіз ештеңе жасай алмаймын, бірақ мен сізден өтінемін: үйретіңіз, үйретіңіз!». Бұл әлеуметтік дамудың жағдайы ерте жастан туған жаңа қызметті болжайды. Бұл объектілермен әрекеттесудің әлеуметтік әдістерін

меңгеруге бағытталған негізгі іс-шара. Ең алдымен, бұл объективті, себебі әрекеттің себебі ол пайдаланылатын жолда объектінің өзінде жатыр. Осы жастағы байланыс ұйымдастыру іс-әрекетінің нысаны болып табылады. Сөздің дұрыс мағынасында әрекет болуды тоқтатады, себебі ересек адамнан қоғамдық нысанға ауысады. Байланыстыру объектілерді пайдаланудың қоғамдық режимдерін игеру құралы ретінде объективті қызметті жүргізу құралы ретінде осында. Байланыстың ерте жастағы жетекші белсенділікке айналуына қарамастан, ол өте қарқынды дамып келеді және ауызша болады. Объективті әрекеттерге қатысты қарым-қатынас тек эмоционалды болуы мүмкін емес. Ол алдын-ала белгілі қатынаспен жанама сөз болуы керек.

Ерте жастағы баламен ересек адамның қарым-қатынасы жағдайлық және іскерлік нысаны деп санайды. Ересектермен қарым-қатынас жаңа жетекші іс-әрекетте өзара байланысып, оған көмектеседі және қызмет көрсетеді. Балалар мен ересектер арасындағы байланыстардың негізгі себептері қазір олардың ортақ ісімен - практикалық ынтымақтастықпен байланысты, сондықтан іскерлік ниет коммуникацияның барлық себептерінің ортасында орналасады. Іскерлік себептермен баланың коммуникативтік қажеттілігі ересек адамдармен ынтымақтастықта объективті түрде анықталады. Ситуациялық және іскерлік қарым-қатынас жағдайында ересектердің болуы және оның мейірімді көңіл-күйі балалар үшін қажет, бірақ бұл жеткіліксіз - ол баланың не істеп жатқанын білуі керек және осы процесске қатысуға ересек адам қажет. Ересек адамға қосымша, оның әрекеттерінде үлгі ретінде ақсақалдардың мінез-құлқын қадағалауға деген табиғи ұмтылыс тудырады. Ересек адамдардың түсініктемелерінің жеке байланыстары - оның мақтануы мен қорлауы - объектілермен қажетті, дұрыс әрекеттерді меңгерген кезде балалар үшін үлкен маңызға ие болады. Басқаша айтқанда, жағдайлық және іскерлік байланыстың болуы - балалардан көшу уақыты олармен бірге мәдени-тұрмыстық әрекеттерге бейімделмеген қарапайым манипуляциялар.

Қызметтің қорғаныс түрі. Ерте жастағы балалардың жетекші қызметі - бұл нысандық әрекет (кейде ол нысандық құрал деп аталады) немесе тақырыптық-манипуляциялық). Оның мәні баланың оны айналасындағылардың бәрін пайдаланудың қоғамдық әдістерін игеруінде жатыр. Пішінде бұл ересек адаммен бірге әрқашан бірлескен әрекет, өйткені әрекет ету тәсілі бастапқыда оны балаға жіберетін ересек адамға тиесілі. Іс-шараның бастамасы балаға тиесілі, бұл тақырыпты пайдаланудың қоғамдық тәсілін тағайындау туралы жеке әрекет.

Ерте жастағы объективті әрекеттерді қалыптастырудың күрделі механизмін Д.Б. Эльконин келесі түрде сипаттады:

1. Бала өздігінен жұмыс жасау тәсілдерін ашып бере алмайды.
2. Нысанда жазылмаған не үшін қызмет етеді.
3. Көмекші құралдардың құралы осы әрекеттің логикасына бағынышты болуы керек.
4. Құралда және оны қалай пайдаланатынын жойылған нысанда осы нысан арқылы қол жеткізуге болатын мақсат. Тек баланың кеседен су ішкеннен кейін

ғана, оның мақсаты - сусын ішу, яғни бұл үшін кесе пайдалану мүмкіндігі. Басқаша айтқанда, құрал құралы - мақсатқа қол жеткізілгеннен кейін ғана қолдануға болатын құрал. Басқаша айтқанда, мақсат адамға ең басынан берілмеген.

Д.Б.Эльконин объективті іс-қимылдардың дамуының жалпы бағытын анықтады, әрекет (немесе ішінара), содан кейін тәуелсіз болып табылады. Бұл іс-әрекеттерді орындау барысында байланыс мазмұны баланың жеке іс-әрекетін бағалауға бөлінген шарадан кейін ересек адамның бақылауынан өзгереді. Бұл жағдайда ересек бала балаға бөлінген әрекетті (баланың іздерін) көрсете алады, содан кейін өзін-өзі орындауға ауызша нұсқаулар береді.

Д.Б. Эльконин объективті іс-қимылды дамытудың осы бағыты өте маңызды деп санайды. Ол бұл процесті баланың дамуының тарихи тұжырымдамасының мәдениетінің аясында маңыздылығын атап өтті. Ол объект физикалық қасиеттерге ие екендігін, ол адамның қажетті функциясын орындай алатынын жазды. Бұл тақырыптың физикалық қасиеттері балаға тікелей беріледі, ал оның әлеуметтік функциясы балаға белгісіз. Сондықтан баланың функцияны анықтау үшін, яғни белгілі бір әлеуметтік тұрғыдан белгілі бір әрекет ету әдісімен қол жеткізуге болатын мақсатын анықтау үшін, объектімен манипуляциялық әрекеттер жасау қажеттілігі бар. Бірақ бұл мақсат пен балалардың әрекеті ересек адаммен бірге көрсету арқылы емес, немесе нұсқаулық арқылы ғана, яғни объектімен бірлескен әрекеттер арқылы үйренуге болады.

Осылайша, әрекет-бағдарлаудың, орындаудың және бағалаудың барлық кезеңдері ересек адамға тиесілі. Содан кейін ересек адам фазадан кейін фазаны толтырады. Бұл жол ересек адамның тек қана іс-қимылын бастағанынан басталады және бала оны аяқтайды (жартылай әрекет). Бұл жерде көрсету мүмкіндігі пайда болады - бала ересектердің әрекетін бақылайды. Осыған байланысты акцияның алдын ала бөлімі атқарушы бөліктен бөлінеді. Осы уақытқа дейін объектінің әлеуметтік функциясы, демек, алдын-ала әрекет етудің мақсаты баланы анықтады. Бірте-бірте объективті іс-шаралар баланың өзіне айналады әртүрлі қаңылтыр, қарым-қатынас әрекеттерінде (бала қасықты ол жегілетін нәрсе белгісі ретінде алады). Қазіргі уақытта ересек балаға сөйлеу нұсқаулары түрінде нұсқау бере алады.

Ересек адаммен тәуелсіздікке қол жеткізуге бағытталған іс-әрекетті дамыту дамудың бірінші бағыты болып табылады әрекет. Екінші бағыт - даму жолдары Д.Б. Элконинның пікірі бойынша, рөлдік ойындардың дамуының алғышарты болып табылатын объектінің қасиеттер жүйесіндегі бағдарлау. Сонымен, ересек адаммен бірлесіп жұмыс істеу барысында бала құрал-жабдықтарды қалай қолдануға болатынын біледі және бұл әдіс біраз уақыт бойы оны меңгерген пәнмен тығыз біріктіріледі (мысалы, ол тостағаннан ішуді үйренді, тек осы шыныаяқтан ішеді). Бұдан басқа, объект әрекет режимінен алшақтап, бірқатар салдарлары бар:

- Ойын өздерінің ойын мәніне сәйкес шақырылатын нақты нысандарды ауыстыратын нысандарды қамтиды;

- Өздерінің әрекеттерін ересектердің іс-әрекеттерімен салыстыру және осыған сәйкес ересек адамның атын атау;
- Ересек адамның іс-әрекеттердің үлгісі ретінде әрекет ететін ересек адамнан босатылуы бар, алайда ересек адам ретінде әрекет ету тәуекелі бар.

Осылайша, бала кез-келген уақытта «екі адам» - бала және ересек. Және бұл бір «қайтадан» өмір сүретін «екі адамның» ішкі өзара әрекеті.

Д.Б. Эльконин кезекті жас кезеңінің орталық жаңа іргетасы алдыңғы кезеңде болып табылатындығын атап өтті.

Нысан іс-әрекеттерін үйренуінде маңызды роль ойыншықтар ойнайды. Ойыншық - бұл ересек әлемнің нысандарын модельдейтін зат. Ойыншықтар үшін қатаң логикалық, және олармен іс-қимыл жасайтын талап жоқ. Ойыншықтар көп функциялы, олармен бір нәрсе жасай аласыз, шамамен қолданылу жағынан атқарушы бөлінген ойыншықтардың осы қасиеттерін, себебі ойыншықпен әрекеттің арқасында бағыт бағдарлау құрамына кіреді. Нәтижесінде, іс-әрекеттің одан әрі схемасы бар. Бала ересек әрекеттерімен өз әсерін салыстыра бастайды, ол оны іс-қимыл қызметі ересек тануы бастайды және ересек атымен өздерін қоңырау шалу үшін алғаш рет басталады. Әлеуметтік жағдай осылайша бұзыла бастайды. Бұл мақсатты іс-әрекеттегі микро өзгерістердің нәтижесі ретінде ғана мүмкін.

Ақырында, ересек адамдар үшін бірлескенден тәуелсіздікке көшу нәтижесінде баланың жасаған іс-әрекетін бақылау мен бағалау қалады, олар сондай-ақ баланың және ересек адамның арасындағы тақырыптық әрекеттер туралы хабардың мазмұнын құрайды.

Осы жастың соңында бала ересек адамдармен байланыс орнату үшін өзінің жеке іс-әрекеттерін пайдаланады, баланың қарым-қатынас жасау үшін ересек адамды шақыруға тырысады. Бала ересектерді ойынға шақырған кезде, қарым-қатынас қайтадан бала үшін ересек болып қалыптасатын әрекет ретінде пайда болады.

Жастың негізгі мәселелері. Ерте жас тіл үшін дамудын өте сезімтал кезеңі. Д. Б. Эльконин тіл функция емес екенін атап өтті, сондай-ақ ол құрал ретінде қарастырылатын арнайы пән. Бұл дербес объективті қызметті дамытудың құралы. Ерте балалық шаққа инеллектуалды тапсырмаларды шешу тән. Бұл шешімдер баланың жағдайлар, құралдар және мақсатқа жетуіне санасуға негізделген. Осы кезеңде сөйлеу қарқынды дамып келеді. Тәуелсіз, ситуациялық сөзден бала бүтін сөйлем білдіре отырып, айтарлықтай ұқсастық, содан кейін жабдықтау және сөздің шынайы мағынасында байланыс ауызша жасайтын болады.

Бір жағынан ересек адамға ауызша көрсетіліммен бірге және объективті әрекеттердің пайда болуы, екінші жағынан, баланы және ересек адамды байланыс жағдайында орналастырады. Бала ересектерге түрлі сұраулармен жауап бере бастайды. Байланыс қызметтері кеңейіп, баланың сөзін байытуға әкеледі. Көбінесе осы сәтте сөйлеуде кешіктіру бар. Бірақ біраз уақыттан кейін

бала кенеттен сөйлей бастайды, сөйлеуді дамытуда үлкен қадам жасайды. Мұндай кезеңдерде «тоқырау» сөзі ықтимал дамиды деп болжауға болады.

Бала кезінен бастап, сөйлеуді дамыту екі жолды қамтиды: ересек сөзді түсіну жақсарады және баланың белсенді сөйлеуі қалыптасады.

Сөздерді объектілерге және олар көрсеткен әрекеттерге сәйкестендіру мүмкіндігі баладан дереу келеді. Біріншіден, белгілі бір объект немесе әрекет емес, жағдай түсініледі. Сонымен қатар, пассивті сөйлеу тез дамып, белсенді сөйлеуден алға басады. Пассивті сөйлеу қоры белсенді сөздік қорын байытуға әсер етеді. Біріншіден, бала сөздерді - нұсқауларды түсінеді, содан кейін сөздің атауын түсінуге кіріседі, содан кейін құрылымдар мен нұсқаулықтарды біледі, ақыр соңында, әңгімелерді түсіну, яғни мәтінмәндік сөйлеуді түсіну.

Пассивті сөйлеуді дамыту процесін толығымен В.С. Мұхина суреттеген. Оның пікірінше, ересек адамдармен қарым-қатынас жасағанда, ол сөздерді дұрыс айтады, егер бұл сөздер бірнеше әрекеттерді белгілі бір қимылдармен бірге қайталаса. Мысалы, ересек бала балаға: «маған қолын бер», - дейді және ол тиісті қимыл жасайды. Бала жауапты өте тез біледі. Сонымен қатар ол сөздерге ғана емес, тұтас алғанда тұтастай алғанда да жауап береді.

Кейіннен жағдайдың мағынасы еңсеріледі, бала сөзді кімнен түсіне бастайды және олар қандай ым-ишара жүретінін түсінеді.

Хабарламаларды тыңдау және түсіну қарым-қатынас жағдайының шегінен тыс шығып кетуі баланың маңызды сатып алуы болып табылады. Бұл сөйлеуді шындықты білудің негізгі құралы ретінде пайдалануға мүмкіндік береді. Осыған орай, тәрбиеші белгілі бір жағдайға жатпайтын сөзді тыңдау және түсіну үшін баланың қабілетінің дамуын бағыттауы керек.

Баланың белсенді сөйлеуін бір жарым жылға дейін дамыту баяу жүреді. Осы кезеңде ол 30-40 дан 100 сөзге дейін оқиды және оларды өте сирек пайдаланады. Баланың алғашқы сөйлемі автономды, жағдайлық, ересектер ғана түсінеді, эмоционалды түрде түсті, сөздің фрагменттерінен тұрады және индекстік қимылдардың сипатына ие. Бір жарым жылдан кейін бала алғашқы «лингвистикалық» ашылымды жасайды. Ол әрбір нысанның өзінің аты бар екенін көрсетеді. Осы сәттен бастап бала лексиканы дамытуда айқын бастаманы табады. Сұрақтар пайда болады: «Бұл не?»,

«Бұл кім?». Осы сәттен бастап ол сөздікті игерудегі бастаманы анықтайды. Ол объектілердің атауларын үнемі сұрап қана қоймай, сонымен қатар осы объектілерді белгілейтін сөздерді айтуға тырысады. Алдымен, сөйлеу қабілетіне жеткіліксіз, ол созылады, тітіркендіреді. Бірақ көп ұзамай «Бұл не?» Деген сұрақ ересек адамға арналған тұрақты сұраныс болып табылады. Сөйлеудің даму қарқыны бірден артады.

Басында - шамамен бір жыл, он ай - балалар бір тұратын, шектеулі ұсыныс болып табылады, кейінірек екі сөз, жынысы мен жағдайда арқылы түрлі емес. Әрбір осындай сөз сөйлемде бірнеше түрлі мағыналар болуы мүмкін. Бала «Мама» дейді кезде, ол «Мама, мені қолына ал» білдіруі мүмкін, және тағы басқалар. Кейінірек баланың сөзі байланысты сипатқа ие болады және объектілер арасындағы қарапайым қарым-қатынасты көрсетеді.

Объектілерін пайдалану тақырыбы көрсеткіш жолдармен меңгеру, балалар сөйлеу байланыс басып басталады және осы әдістері айқындалуы мүмкін, ол бар грамматикалық нысандарын пайдаланады. Бала үш жасқа толғанда көптеген мысалдардың қолданылуын меңгерді.

Ересектердің сөзді қалай айтатынына назар аударуы және ана тілінің грамматикалық түрлерін үйренуі балаға деген талпыныс жасайды. Ерте жастан кейін балалар сөйлемдегі сөздермен келіседі. Жиі өздері ойын ойнап, белгілі бір мағыналы сөздерді таңдауға тырысады. Бұл әрекеттер, ең алдымен, нысаны мен шамасы сияқты нысандардың қасиеттеріне бағытталған. Осы кезеңдегі түс жалпы алғанда объектілерді тану үшін ешқандай мағына бермейді.

Нысандарды қабылдаудың толық және жан-жақты болуы үшін бала жаңа қабылдау әрекеттерін жасауы керек. Мұндай іс-әрекеттер объективті қызметті, әсіресе байланысты және аспаптық әрекеттермен шұғылданады. бала орындауға білгенде әрекет жатады, ол көтереді және менің мөлшерін қайшы сәйкес олардың заттарды немесе бөліктерін қосатын, түсі, оларға кеңістікте белгілі бір өзара айқындамасын береді.

Ол көзге қажетті нысандарды және олардың бөліктері көтереді және алдын ала, іс-қимыл бірден оң орындайды. Осыған байланысты, екі жарым - үш жастағы бала үлгідегі қолжетімді көрнекі іріктеу, пішіні, мөлшері немесе түсі өзгеше екі нысандар. Алдымен балалардың пішініне қарай, сосын өлшемі бойынша, содан кейін түсіне карап таңдай бастайды.

Бұл дегеніміз, жаңа қабылдау әрекеттері ерте қалыптасады, объектілермен практикалық әрекеттер жасау мүмкіндігіне байланысты қасиеттер үшін, содан кейін олар басқа қасиеттерге ауыстырылады. Модельдегі визуалды таңдау - таныс субъектті танудан гөрі әлдеқайда күрделі міндет. Мұнда бала сол қасиеттері бар көптеген нысандардың екенін түсінеді. Егер ерте балалық кезеңіне кірген бала, олардың біреуін салыстыра отырып, үлгі ретінде пайдаланатын болса, кейінірек үшінші жыл өмірінде оған таныс кейбір заттар кез-келген басқа заттардың қасиеттерін салыстыратын тұрақты үлгілерге айналады. Мұндай үлгілер нақты объектілерге ғана емес, сондай-ақ балада дамыған және оның жадында бекітілгендер туралы да көрініс береді. Мәселен, үшбұрышты нысандарды анықтаған кезде ол: «үй сияқты», «шатыр тәрізді»; айналмалы объектілерді анықтау - «доп сияқты»; сопақша - «қияр сияқты», «каклячко». Қызыл түсті нысандарда ол былай дейді: «Шие сияқты», жасыл - «шөп сияқты».

Баланың ерте жастағы қабылдауы негізгі әрекеттермен тығыз байланысты. Бала оған қол жетімді болатын бір немесе бірнеше іс-әрекетті орындау қажет болған жағдайда, нысанның нысанын, өлшемін, түсі мен кеңістіктегі позициясын дәл анықтай алады.

Әртүрлі нысандардың қасиеттері - түрлі нысандар, түстер, сандардың қарым-қатынасы, кеңістіктік қатынастар - бала осы қасиеттер туралы ойлар жинақтайды, бұл оның әрі қарай ақыл-ой дамуына өте маңызды. Объектілердің қасиеттері туралы идеялардың жинақталуы баланың объективті әрекеттерінде

қабылдау қабылдау әрекетін жүзеге асыратын көрнекі бағдарлау дәрежесіне байланысты болады.

Айта кету керек, бұл жастағы баланың барлық сана-сезімі белсенділікпен анықталады. Бұл жастағы балаларды білетін кез-келген бала бала тану түрінде, яғни, есте сақтау формасында еске түсіру туралы еске түсіреді. Бала бұл нәрсені таныс ретінде қабылдайды және көз алдында не болмаса себептері жоқ екенін өте сирек есте сақтайды; ол тек қана оның қабылдау саласына назар аударуы мүмкін. Сол сияқты, үш жасқа дейінгі баланың ойы - ең алдымен тікелей. Бала анық қабылданған элементтер арасындағы ойлау байланыстарын түсінеді және анықтайды. Бұл жастағы барлық функциялар қабылдау арқылы көрінуі мүмкін. Бұл белгілі бір жастағы дамудың қолайлы жағдайларында қабылдайды. Қабылдау, баланың іс-әрекеттерінің барлық қырларымен де қызмет етеді, сондықтан ешқандай функция ерте жастағы қабылдау функциясы ретінде осындай гүлдене бастайды. Қабылдаудың әсерінен ойлау ерте жаста дамиды. Бұл үрдістегі шешуші рөлді объективті қызмет атқарады. Бұл іс-әрекеттерді орындауға үйрену кезінде бала объектілер арасындағы байланысқа, атап айтқанда, құралдарға объектіге қосылуға баса назар аудара бастайды және келешекте жаңа міндеттердің шешілуіне байланысты осындай байланыстарды орнатуға көшеді.

Балалардың ойлауды дамытудағы маңызды қадамы - ересектердің өздерінің құрылуына байланысты дайын байланыстары мен қосылыстарын пайдаланудан өту. Бастапқыда жаңа байланыстарды орнату тәжірибелік сынақтар мен әртүрлі бағдарлық әрекеттер арқылы жүзеге асырылады. Л.С. Выготскийдің айтуынша, интеллектуалды шешуде сөз маңызды рөл атқарады. Бұл барлық интеллектуалдық қызметтің сипатын өзгертеді. Сөйлеу баланы көптеген әдеттерден дереу босатады, ал ең алдымен қабылдау саласындағы тәуелділік жоғалады. А.Н. Леонтьевтің айтуынша, баланың бірқатар ұқсас проблемаларын шешудің орталықтандырылған мәні бар, ол қабылдауды бөлуге әкеледі.

Бала кезіндегі ертедегі балаларды дамытудың қорытындысы бойынша баланың ақыл-парасаттылық, ақыл-ой іс-әрекеттерінде, баланың нақты нысандармен емес, суреттермен, алдын-ала метадеректер туралы өкілдіктері мен оларды пайдалану тәсілдерімен орындалатын әрекеттері бар. Суреттегі ішкі әрекеттердің нәтижесі болып табылатын мәселені шешетін баланың ойы визуалды-фигуративті деп аталады. Бала кезінен бастап, көзбен көрнекі түрде қарапайым міндеттердің шектеулі ауқымын ғана шешуге қабілетті болды. Оларға неғұрлым күрделі міндеттер не шешілмейді, не көрнекі және тиімді жоспарда шешіледі.

Үшінші жылы баланың интеллектуалды дамуында маңызды өзгерістер орын алады, ол келесі күрделі ойлау мен жаңа іс-әрекеттерді меңгеру үшін үлкен маңызға ие және сананың символдық (немесе символдық) функциясы қалыптасады. Белгі функциясы бір объектіні басқа біреудің орнына ауыстыру ретінде пайдалану мүмкіндігінен тұрады. Сонымен бірге нысандармен әрекеттер объектілермен орындалады, бірақ нәтижеге объектілердің өздері

жатады. Белгі функциясы ашылмайды, бірақ баланы сіңіреді. Ересектердің екеуі де ауыстыру үлгілері мен ойын атауларының атаулары үлгілері беріледі. Алайда, шебердің шеберлігі баланың өз іс-әрекетінің дамуы арқылы жасалынған жағдайда ғана болады (ол, әрине, ересектер үшін де бірдей). Белгі функциясының пайда болуы бір мезгілде жады мен қиялдың дамуында көрініс табады.

Мысалы, жады, бұл жастағы еріксіз сипатқа ие. Осы кезеңде еске алу бар болса да, сонымен қатар, еске алудың кешігу кезеңі кеңейтіледі, бірақ бала өзін есінде сақтамайды, бірақ «ол есінде». Жад әлі жеке процесс ретінде әрекет етпейді. Сонымен қатар ерте жастағы еске алу білімнің барлық түрлерін дамытуға қатысады. Баланың практикалық іс-әрекеттері, оның қабылдау, ойлау және қиялының нәтижесінде туындайтын іс-әрекеттер, нысандардың қасиеттері, олардың мақсаттары және т.б. туралы ұсыныстары еске түседі және осылайша тек одан әрі тану құралы бола алады. Қиял дамып келеді. Ауыстырушы мен тағайындалған объект арасындағы байланыс орнатуды бастаған соң, бала алдымен ересек адамның айтқандарын немесе суретте көрсетілгенін елестете алады. Ерте жастағы көзқарас ауызша сипаттамасында немесе суретте ұсынылған нәрсені қайта жасау үшін жұмыс істейді.

Ересек жастағы ересектермен бірлескен қызметте баланың тұлғасы белсенді дамып келеді. Әдетте «Мен» сөз пайда болады. Осы кезеңде баланың танымдық белсенділігі тек сыртқы әлемге ғана емес, сонымен қатар өзіне де қарайды. Өзін-өзі тану үдерісі өзін-өзі әрекет етудің суб-әрекеті ретінде басталады, бірақ ерте балалық шағында баланың өзін-өзі тану өзі үшін сыртқы жағынан таным болып табылады

Өзі туралы жалпыланған білімді сөйлеу арқылы қалыптастырады. Сонымен қатар, бала өзін алдымен сыртқы нәрсе ретінде біледі және өзі туралы толық түсінікке келгенде, ересектерден кейін, басқа нысандар секілді, өз атын атауды бастайды. Өмірдің екінші жылының аяғында ғана ол өз атын «Мен» деген есіммен толық ауыстырады. Өзін - өзі басқару жүйесіне рационалды және аффективтік компоненттер, ең алдымен өзін-өзі байланыстыруды қамтиды. Осылайша, өздігінен білім беру процесі өзіндік ұғыммен аяқталады, зияткерлік ғана емес, сонымен бірге аффективті қорыту негізінде жүзеге асырылады.

Осылайша, ерте балалық шақтың соңында пайда болатын орталық дербес жаңа жүйе - бұл «Мен жүйесі» және осы жаңаға өздігінен әрекет ету қажеттілігі; белгілі болғандай, ол баланың тұрақты және тұрақты сұранысы - «Мен».

Үш жылдық дағдарыс. Кез-келген дағдарыс секілді үш жылдық дағдарыстың мәні бұрынғы әлеуметтік даму жағдайының «жарылысына» байланысты. Д.Б. Эльконин бұл «жарылысқа» әкелетін, даму сатысын анықтады.

Бастапқыда баланың объективті әрекеті «менікі» болды, бірақ ересек адамның орындауында. Содан кейін бала заттың артынан адамды «көргені». Ал өз іс-әрекетінің. Бұл, өз кезегінде, өзін-өзі ажыратуды тудырады, ал басты жаңа білім - бұл «мен өзім» баласының пайда болуы, оның салдарынан «біз»

бұрынғы әлеуметтік жағдайдың ыдырауы болып табылады. Осылай үш жылдық дағдарыс пайда болады. Оның белгілері

1. Негативтілік белгілері. Баланың ересек адамдарға теріс реакциясы. Дегенмен, белгілі бір жағдайда басқа тұлғаның (соларға кірмейтін) білдіретін сол сұрауы баламен оңай орындалады.
2. Қырсықтық - бұл ұсынысқа реакция емес, өзіңің шешіміне.
3. Бағаламау белгілері. Балалар аналарды, әке-шешелерді, әжелерді жаман деп айтады.

Аталған симптомдар, бір жағынан, баланы өз бетінше бөлуге айналады және екінші жағынан әлеуметтік жағдайды өзгертеді. Бұл ересектермен баланың әлеуметтік қарым-қатынастарындағы дағдарыс.

Тәуелсіздік көрінісі – бала өзі ата - ана комегісіз іс-әрекет жасауға талпынады. Бул «Мен өзім» арқылы расталады және бала өзін өзінің іс-әректінен және ересектерден бөледі.

Ерте жастағы балалармен іс-әрекеттерді дереу жүзеге асыруға бағытталған үрдістер белсенділіктің артуымен және зерттелмеген зерттеулермен байланысты. Шын мәнінде баланың іс-шаралар қабылдаған әрекетке бірнеше сәйкессіздігі үрдістер ересек құмарлықтарымен келмеуі мүмкін баланың тілектерін байланысты өз қайта, осы үрдістер оқшаулау әкелді. Жеке (өз) қалауының пайда болуы бұл әрекетті ерікті әрекетке айналдырады. Осы негізде, мүмкіндіктің қалауына, демек, олардың арасындағы күреске ашады. Бұл сондай-ақ мектеп жасына дейінгі баланың өзінің ойларын іске асыруға дейін шығаратын шығармашылық қызмет түрлерін кеңінен дамытудың алғышарты болып табылады.

Ерте жастағы және мектеп жасына дейінгі жас аралығындағы шекарада баланың мінез-құлқындағы туа біткен және теріс тұжырымдардың белгілері бірлескен қызметтің қарым-қатынасы дамудың жаңа деңгейіне қайшы келетінін көрсетеді. Бірақ дағдарыс ауырлығы - ересектер, қарым-қатынастың ескі түрін сақтап, баланың өз ойын орындауын шектесе, онын дербестігіне бой бермесе, баланың бостандығы мен тәуелсіздігін ұстаса. Егер ересектер баланың тәуелсіздігінің көрінісіне қарсы болмаса (әрине,белгілі бір шектерде), онда қиындықтар мүлде пайда болмайды немесе тез арада жеңіледі.

Үш жылдық дағдарыс екі бір-біріне қарсы аффективті бағытқа ие - өз еркіне сай мен ересектер талаптарына сай болу аффективті - және баланың ішкі қайшылықты жасайды және, осылайша, психикалық өмірін қиындатады. Қазірдің өзінде «калау» және «керек» баланы таңдау қажеттілігі алдында қояды. Арасындағы қақтығыс осы кезеңде қарама-қарсы эмоционалдық дистресс болып, ересектерге арналған екі жақтық көзқарас тудырады. Осылайша, тұлғалық бөліну ерте жастан басталуға мүмкін. Бұл фактіге мән бермеу кейінен түрлі жастық мәселелерге акеп соқтыруы мүмкін.

Сонымен, ерте жастағы баланың қалыптасу үдерісі орталық өзіндік білімнің «эго жүйесі» түрінде пайда болуымен аяқталады. Бұл жүйе тек кейбір білімді ғана емес, өзіне де көзқарасты қамтиды. Тұлғаның одан әрі қалыптасуы

өзіндік сананың дамуымен тығыз байланысты, әр жас кезеңінде оның ерекшеліктері бар.

Бақылау сұрақтары:

1. Ерте жастағы дамудың әлеуметтік жағдайы қалай жүргізіледі?
2. Неліктен ерте жастағы баламен ересек адамның қарым-қатынасы жағдайлық және іскерлік нысаны деп саналады?
3. Ерте жастағы балалардың жетекші қызметі қандай?
4. Сөйлеуді дамыту қандай екі жолды қамтиды?
5. Үш жылдық дағдарыс белгілері қандай?

Келесі түсініктерге анықтама беріңіз

- *Ситуациялық қарым-қатынас*
- *Сананың символдық (немесе символдық) функциясы*
- *«Мен»*
- *Үш жылдық дағдарыс*

3.4 Мектепке дейінгі жас (3- 6-7 жас)

Дамудың әлеуметтік жағдайы.Мектепке дейінгі жастың бастапқы кезеңінде ересек пен баланың арасындағы ортақ әрекеттестіктің әлеуметтік жағдайы төмендейді. Ересектен ажырау баланың тәуелсіздікке ұмтылатын жаңа әлеуметтік жағдайын тудырады. Табиғи және түсінікті үрдіс. Бала ересектердің бар екендігін анықтап алғандықтан, оның алдынан ересек адамдардың күрделі әлемі күтіп тұрады. Бұл уақытқа дейін бала ересектермен бірге тұрып үйренген еді. Бұл үрдіс сақталады, бірақ *ересектер өміріндегі* бала өмірі деп аталатын ортақ өмір сүрудің өзге түрі болуға тиісті. Алайда бала әлі де болса үлкендердің өміріне араласа алмайды, сол себепті бұл үрдіс ересектермен бірге өмір сүрудің *мінсіз үлгісіне* айналады.

Осылайша, бала алғаш рет өзінің жанұялық әлемінің шекарасынан шығып, ересек адамдар әлемімен байланыс орнатады. Ересек адамдардың өміріндегі әлеуметтік қатынастар әлемі бала байланысқа түсетін мінсіз үлгіге айналады. Л.С.Выготскийдің пікірінше, мінсіз үлгі – бұл оның тікелей өзара әрекеттестікке түсетін объективті шындығының бөлігі (ол баланың деңгейінен жоғары); бұл бала енуге тырысатын сала. Мектепке дейінгі жаста ересек адамдардың әлемі осы мінсіз үлгіге айналады. Ересек адамдардың әлемі, олардың қарым-қатынастарының әлемі баланы қызықтыратыны соншалық, осы әлемді зерттеу барысында бала тек ол жайлы ойлармен шектеліп қала алмайды. Ол осынау әлемде белсенді әрекет етуді қалайды, бірақ оны тікелей жүзеге асыру мүмкін емес, сол себепті бала ересектер әлемімен тікелей емес, жанама байланыс арқылы, ересектердің қарым-қатынастарын модельдеуге мүмкіндік беретін ерекше қызмет түрі – сюжетті-рөлдік ойын арқылы әрекет ету әдісін табады. Бұл қызметтің пәні – әлеуметтік қызметтенмен қарым-қатынастарды

орындаушы ересек адам, сол себепті мектепке дейінгі жасқа тән әлеуметтік жағдай «бала – әлеуметтік ересек» деп аталады.

Жетекші қызмет. Мектеп жасына дейінгі жетекші қызмет – бұл сюжетті-рөлдік ойын. Д. Б. Эльконинның айтуынша, ойын тарихи тұрғыда әлеуметтік еңбек бөлінісі басталған шақта, әулеттік құрылыс жаңа әлеуметтік құрылымдарға өтпес бұрын пайда болған. Ол уақытта бала материалдық өндіріс саласынан шығарылып, өз-өзіне ұсынылған. Балалар ересектер өмірін ойнайтын «балалар қауымдастықтары» пайда болды. **Ойындар әртүрлі болады: бұл ережелері бар қозғалыс ойындары, қойылым-ойындар, өнімді ойындар, ойын-сауық-ойындар, дидактикалық ойындар және т.б. Бірақ мектепке дейінгі жастағы жетекші қызметті сюжетті-рөлдік ойын атқарады. Бала сюжетті-рөлдік ойынға түгел еніп кетеді. Оның ерекшелігі ойын мотивінің ойын мазмұнында болуымен байланысты - балалар ойын ойнау үшін ойнайды.**

Д. Б. Эльконинның айтуынша, ойын символдық-модельдік қызмет түріне жатады, оның операционалдық-техникалық жағы төмен, операциялар қысқартылған, заттар шартты. Алайда ойын сыртқы, көзге көрінетін әлемде бағдарлануға басқа ешбір қызмет түрі ұсына алмайтын мүмкіндік береді. Мектепке дейінгі жастағы баланың өз-өзіне қызмет көрсетуінен басқа барлық қызмет түрлері модельдеу сипатына ие. Кез келген модельдеудің мазмұны Д. Б. Эльконинның пікірінше, объектіні басқа, табиғи емес материалда қайта құрудан тұрады, оның нәтижесінде объектіде арнайы қарастыру, бейімдеудің пәніне айналатын тұстар пайда болады. Нақ осы себептен Д. Б. Эльконин ойынды «болашақ адамның қазіргі шығармашылық ойының алып қоймасы» деп атаған. Зат және оның қолданысы немесе оны адамның өзгертуі рөлдік ойынның толық, дамыған түрінің мазмұны бола алмайды, оны заттардың көмегімен жүзеге асатын адамдардың арасында қатынастар құрайды; адам – зат емес, ал адам – адам. Ал қайта құру, сол арқылы бұл қатынастарды игеру бала өзіне таңдаған ересек адамның рөлі арқылы орын алатындықтан, рөл және онымен табиғи байланысты әрекеттер ойын бірлігі болып саналады.

Ойын мазмұны – бұл бала тарапынан ересек адамдардың арасындағы қызметтік және әлеуметтік өмірдегі әрекеттер мен қарым-қатынастардың негізгі сипатты сәті ретінде ойналатын нәрсе.

Ойын мазмұнында баланың ересек адамдар қызметіне азды-көпті енуі байқалады; ол адам қызметінің тек сыртқы жағын – тек адамның немен әрекет ететіндігі немесе адамның өз қызметіне және басқа адамдарға қатынасы, немесе, ақырында, адам еңбегінің әлеуметтік мәнін көрсетуі мүмкін.

Д. Б. Эльконин ойын мазмұнынан ойын сюжетін бөліп көрсеткен. Ойын сюжеті – бұл ойын барысында балалар ойнайтын шындық аймағы. Ойын сюжеттері мейлінше түрлі әрі бала өмірінің нақты жағдайларын көрсетеді. Олар өмірдің нақты жағдайларына, баланың өмірдің кең ауқымына енуінен бастап оның таным көкжиегінің кеңеюіне байланысты өзгереді. Шынайы өмірде адамдардың нақты қызметтері мен олардың қарым-қатынастары мейлінше

түрлі болып келетіндіктен, ойындардың сюжеттері де мейлінше түрлі әрі өзгермелі болып келеді.

Түрлі тарихи кезеңдерде әлеуметтік-тарихи, географиялық және нақты-тұрмыстық өмір сүру жағдайларына байланысты, балалар сюжеттері әртүрлі ойындар ойнайды. Сюжетті - рөлдік ойынның егжей - тегжейлі құрылымы келесі құрамдастардан тұрады:

1. Бала өзіне қабылдап алатын ересек адам рөлі.
2. Баланың өз рөлін өмірде ойнауына қажетті қолдан жасалған жағдай; бұл жағдайдың мазмұны заттардың (ойыншықтардың) орнын ауыстырудан тұрады.
3. Ойын әрекеттері; өйткені бала ересектер қолданатын заттарды пайдаланбайды, тиісінше олармен тура ересектер секілді жұмыс жасауға болмайды.

Рөлдің астарында бала өзіне қабылдап алған рөл иесіне тиесілі ережелер жасырынады.

Д. Б. Эльконинның айтуынша, рөл және онымен табиғи байланысы бар әрекеттер ойынның дамыған түрінің негізгі, кейін бөлінбейтін бірлігін құрайды. Онда әрекеттің аффективті-уәжді және операциялық-техникалық жақтары ажырамас бірлікте көрсетілген. Рөл мен оған сәйкес бала әрекетінің сипаты арасында тығыз функционалды қарым-атынас және кереғар бірлік бар. Ойын әрекеттері неғұрлым жалпы және ықшам болған сайын, көрсетілетін ересектер қызметінің мәні, міндеттері мен қатынастар жүйесі тереңірек ашылады; ойын әрекеттері нақты және толық бола түссе, көрсетіліп жатқан әрекеттің нақты-тақырыптық мазмұны алға шығады. Рөлдік ойынды сипаттаған немесе зерттеген авторлардың барлығына жуығы бірауыздан ойын сюжетіне шешуші ықпал ететін баланы қоршаған шынайы өмір екендігін ескертеді. Бұл жағдайда бала ойын рөлінде белгілі жалпылама әлеуметтік функцияны өзіне қабылдап алады.

Рөлдің сюжетті-рөлдік ойынның жетекші құрамдас бөлігі ретіндегі мәні біртіндеп кристалданады. Д. Б. Эльконин сюжетті-рөлдік ойынның мектепке дейінгі балалық шақта дамуының динамикасын көрсететін төрт дейгейін белгілейді:

1-ші деңгей: тақырыптық әрекеттер басым түрде ойынның орталық мазмұны болып табылады. Рөлдер шын мәнінде бар, бірақ олар әрекеттерді анықтамайды, бала жасайтын әрекеттердің сипатынан туындайды. Әдетте, балалар рөлдерді атамайды, олар ойын әрекеті аяқталғаннан кейін көрсетіледі. Әрекеттер бірсарынды және қайталанып отырады, олардың қисыны оңай бұзылады.

2-ші деңгей: тақырыптық әрекеттер әлі де ойынның орталық мазмұны болып қалады. Бұнымен бірге ойын әрекетінің шынайылыққа сәйкестілігі алдыңғы қатарға шығады. Рөлдерді балалар атайды. Әрекеттер қисыны олардың шынайы өмірдегі бірізділігімен анықталады. Ойын әрекеттерінің саны мен түрлері көбейеді.

3-*ші деңгей:* рөл және онымен байланысты әрекеттерді орындау ойынның негізгі мазмұны болып табылады. Үлгіге алынатын әлеуметтік қатынастардың сипатын жеткізуші ойын әрекеттері пайда болады. Рөлдер анық және нақты, балалар оларды ойынның алдында айтып қояды. Рөл әрекеттердің қисыны мен сипатын анықтайды. Әрекеттер әртүрлі бола бастайды. Рөлдік айрықша сөздер пайда болады.

4-*ші деңгей:* басқа адамдарға деген қатынасты бейнелеуші әрекеттердің орындалуы ойынның негізгі мазмұны болып табылады. Рөлдер анық және нақты. Ойын барысында бала бір мінез-құлық желісін жүргізеді.

Екінші құрамдас бөлшек – жалған, қиялдағы жағдаятты – Л. С. Выготский ойын негізі деп санаған. Қиялдағы жағдаят – бұл көрінетін және мағыналық өрістің ажырауы. Балалар ойынында бір заттан екінші затқа *мағына көшіру* (қиялдағы жағдаят) орын алады, бәлкім, балалардың соңынан еш әрекет бекітілмеген, жабдықталмаған заттарды ұнататыны да сондықтан болар. Мағыналардың бір заттан екіншісіне көшірілуі әрекеттерді көрсету мүмкіндіктерімен шектелген. Бір заттың басқа затпен ауыстырылуы мына ережеге сай жүреді: әрекеттің суретін бейнелей алатын зат қана затың орнын ауыстыра алады.

Д. Б. Эльконин ойынның «қосарлы» символизациялауды көрсетті, яғни, әрекеттің басқа затқа ауысуы және атауының өзгеруі кезінде, екіншіден, қабылданған рөлдің әлеуметтік мәнін көрсетуші әрекеттер тізбегінің жалпылама ойынын жобалайтын ересек адам рөлін қабылдау және орындау барысында.

Қатаң бекітілген тақырыптық әрекеттің бұзылуы, ой мен әрекеттің ажырауы, ішкі мінсіз жоспарға көшу символизацияның негізгі функциясы болып табылады.

Алайда заттардан ажыраған мағыналармен операция жасауға көшу бірден жүзеге асырыла алмайды. Затты шынайы ауыстыру әрекеті, яғни ойын әрекеттері бұның «тірек нүктесіне» айналады, және Л. С. Выготскийдің пікірі бойынша, ойында заттың мағыналық жағы үстем бола бастайды, ауыстыру пайда болады және дамиды, белгілермен жанамалау үрдісі орын алады. Ауыстырудың психологиялық мәні бұл үрдісте бала ойының әрекеттен ажырауында, алайда алдымен әрекет жайлы ой үшін тірек нүктесі қажет, ауыстырушы-зат сол қызметті атқарады. Затты «шынайы жағдайдан» ажыраған ой мен ерте жастың жағдаяттық байланысы арасындағы аралық байланыстырушы ететін ойынның өтпелі сипаты» осы болып табылады.

Балалар арасындағы шынайы қарым-қатынастар олардың ортақ ойын әрекетіндегі әріптестер арасындағы қарым-қатынастарын білдіреді. Шынайы қарым-қатынастар ойын сюжетін жоспарлау, рөлдерді, ойын заттарын бөлу, сюжеттің дамуын және әріптес-құрбыларының рөлдерді орындауын бақылау және түзетуді құрайды. Орындалатын рөлдердің мазмұнымен анықталатын «рөлдік», яғни ойын кезіндегі қарым-қатынастармен салыстырғанда, шынайы қарым-қатынастар баланың тұлғалық даму ерекшеліктері және құрбылардың арасындағы тұлғааралық қарым-қатынастар сипатымен анықталады.

Сюжетті-рөлдік қарым-қатынаста бала үшін моральды-адамгершілік мінез-құлық ережелері ашылады, бұл жерде осы ережелер ішінде бағыт алу жүзеге асады, ал шынайы қарым-қатынастарда ол ережелерді меңгеру әрекеті орын алады.

Ойынның үшінші құрамдас бөлігі – ойын әрекеттері. Бұл операционалды-техникалық жағы жоқ әрекеттер, бұл мәні бар әрекеттер, олар бейнелегіш сипатқа ие. Д. Б. Эльконинның айтуынша, әрекеттердің операционалды-техникалық жағынан дерексіздендіру адамдар арасындағы қарым-қатынастар жүйесін модельдеуге мүмкіндік береді. Ойын, Д. Б. Эльконин жазғандай, адамдар қарым-қатынасы мен қоғамдық қызметтер саласына сезімтал. Ойында балалар әрекеті бірдеңе үшін немесе біреу үшін жүзеге асырылады. Ойында адам еңбегінің, адамдардың өзара әрекеттесу амалдары мен ережелерінің жалпы мәні жаңадан жасалады. Онда адам әрекетінің мәні және ересек адамдардың шынайы өмірде түсетін қарым-қатынастарының жүйесі мінсіз түрде ойналады. Ойын бала тұлғасының дамуында зор маңызға ие. Ойын адам әрекетінің операциалық жағынан ғана емес, уәжділік және мағыналық жағынан дамиды. Бұған ойында әрекеттің операционалды жағын минимумға жеткізіп, символды жағын арттыру көмектеседі. Символдылық мәні оның балаға мағыналық өріс тудыруында ғана емес, оған ойын барысында ересектердің қарым-қатынастар жүйесін, моральдық қарым-қатынастар жүйесін заттық және операциялық жақтардан абстракциялай отырып көрсетуіне мүмкіндік беруінде. Ойында мағыналарды ауыстыру – символды ойлауға апарар жол. Ойында ережелерге бағыну – ерікті мінез-құлық мектебі. Бірақ психиканың бұл екі аспектісі бала бойында тек ойын үстінде емес, ал, мысалға, сурет салу, құрастыру және т.б. кезінде дамуы мүмкін.

Адам әрекетінің мәні басқа адамға деген қарым-қатынастардан туындайтындықтан, ойындағы әріптес ойынға мән беруші, ойынның міндетті шарты болып табылады.

Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев еңбектерінде сипатталған баланың психикалық дамуына арналған сюжетті-рөлдік ойынның мәнін талдауға көшпес бұрын, шетелдік ойын теорияларының қысқа шолуын келтірейік.

Осылайша, психоанализде ойын субъектінің өздігінен даму қабілетінің орталық мехнизмі ретінде алға шықты. Бұл жағдайда субъекті мен бейнеленетін объектінің арасында белгілі бір эмоционалды байланысты орнату жүзеге асады, өзінің объектімен теңдігін аландау соның мазмұны болып табылады (З. Фрейд, Д. Раппорт). Әлеуметтік оқыту теориясында ойын әлеуметтендірудің ең маңызды механизмі ретінде қарастырылады, ол индивидтің топқа кіруі кезінде әлеуметтік рөл қабылдауы, топқа қатыстылығын ұғынуда (А. Бандура) көрінеді.

Көптеген ғалымдар ойынның биологиялық шығу тегі туралы көзқарасқа сүйенген. Айырмашылық ойында қандай түйсіктер немесе құштарлықтар байқалатындығында ғана: билік, күрес және қамқорлық түйсіктері (В. Штерн, А. Адлер), сексуалды құштарлықтары (З. Фрейд), босату, біріктіру және қайталауға деген туа біткен құштарлықтар (Ф. Бойтендайк). В. Штерннің

ойынша, ойындар сюжеттерінің өмір талаптарының ықпалымен құбылуы ойынның бұлжымас биологиялық, түйсікті табиғатының көрінісі ғана болып табылады. Бұндай көзқарасты тек В. Штерн ғана ұстанбаса керек.

Ойын түрлі аффективті тенденциялармен (К. Бюлер, В. Штерн) қимылға келетін тек қиял мен фантазия көрінісі, бұл мүмкін емес дүние жоқ шектеусіз бостандық (М. Кляйн, В. Штерн) екендігі жайлы ой Л. С. Выготский тарапынан сынға ұшыраған. Ол, керісінше, ойын еркіндіктің, ерік пен моральдың мектебі екендігін алға тартқан.

«Ойындағы еркіндік бұлдыр» – балаға қызықты рөлдің жүзеге асырылуы одан қоғамдағы қарым-қатынастар мен әрекеттесу ережелерінің қисының көрсететін ережеге бағынуды талап етеді. Рөл балаға ереже мәнін ашып көрсетеді, оны түсінуді, қабылдауды және оған бағынуды мүмкін етеді ([9] бойынша дәйексөз).

Отандық психологтар Д. Б. Эльконин ойынның баланың психикалық дамуына әсер ететін төрт түрлі желісін бөліп көрсететіндігін белгілейді:

1) уәжділік-тұтынушылық саласын дамыту;
2) баланың танымдық «эгоцентризмін» жеңу;
3) мүлтіксіз жоспарды дамыту;
4) іс-әрекеттер еркіндігін дамыту.

Уәждемелік-тұтынушылық саланың негізгі жаңа формалары баланың әлеуметтік қарым-қатынастар, уәждер, адам әрекетінің міндеттері мен мәні әлеміндегі эмоционалды-әрекеттік бағыттылығы, әлеуметтік әрекеттің негізгі қызметтерін белгілеу арқылы анықталады. Бұндай бағыттаманың нәтижесінде баланың мазмұны жағынан жаңа әлеуметтік уәждері қалыптасады, әлеуметтік маңызды және әлеуметтік бағаланатын әрекеттерке ұмтылу және жаңа әлеуметтік позицияны иелену уәжі соларың ең маңыздысы болып табылады.

Сана дамуының жалпы бағытын көрсететін уәждердің психологиялық пішінінің өзгеруі орын алады, ол бейсаналық әсерлі боялған тікелей тілектерден «саналылық шегіндегі жалпыланған ниет пішініне» ие уәждерге дейін жүреді. Ойында уәждердің алғашқы бірлесуі қалыптасады, «ерікті уәждер» қалыптасады. Л. С. Выготскийдің пайымдауынша, саналы таңдау, ерікті таңдау іс-әрекеттің іс жүзіндегі орындалуының көрнекі жағдайынан бөлініп шығу, мағыналарды операциялау кезінде ғана мүмкін болады. Мағынаның әрекеттен ажырауын қамтамасыз ететін ойын уәждердің сатылануына белгілі бір жағдайлар жасайды.

Өз танымдық позициясы мен басқа мүмкін позициялардың ара қатынасын белгілей алмау ретіндегі танымдық «эгоцентризмді» жеңу мүмкіндіктері (Ж. Пиаже) ойында түрлі позициялар мен көзқарастарды үйлестіру қажеттілігімен – позицияларды ойындағы рөлдік қарым-қатынастармен, өзінің және әріптесінің рөлімен, ойындағы және шынайы берілген мәнімен сәйкестілікте заттармен әрекет ету тәжірибесімен, сондай-ақ, өз позициясын ойындағы әріптесінің позициясымен үйлестіру қажеттілігімен сәйкестілікте есепке алу қажеттілігімен қамтамасыз етіледі.

Ойында бала мінез-құлқының айтарлықтай өзгерісі орын алады – ол еркін бола түседі. Еркін мінез-құлық ретінде үлгіге сай (басқа адамның әрекеті түрінде немесе орныққан ереже түрінде берілгендігіне қарамастан) іске асатын және осы үлгімен салыстыру арқылы бақыланатын мінез-құлық танылады. Рөлді орындау барысында, рөлге тиесілі мінез-құлық үлгісі эталонға айналады, бала өз мінез-құлқын сонымен салыстырып, бақылай алады.

Ойында бала екі қызмет атқарады десек те болады; бір жағынан, ол өз рөлін орындаса, екіншіден – өз мінез-құлқына бақылау жүргізеді. Ерікті мінез-құлық үлгінің бар болуымен ғана емес, осы үлгіге сай орындалуының бақылауда болуымен сипатталады. Талдаудан белгілі болғанындай, ойындағы рөлдік мінез-құлық кешенді болып келеді. Оның құрамында бір жағынан бағыттаушы болатын, екінші жағынан бақылау эталоны қызметін атқаратын үлгі бар; онда үлгі бойынша анықталатын әрекеттердің орындалуы бар; онда үлгімен салыстыру, яғни бақылау бар.

Осылайша, рөлді орындау барысында ерекше қақ жарылу, яғни «рефлексия» болады. Әрине, бұл әлі саналы бақылау емес. Ойын түгел тартымды ойдың билігінде және әсерлі қарым-қатынаспен боялған, бірақ оның бойында ерікті мінез-құлықтың барлық негізгі құрамдас бөліктері жиналған. Бақылау қызметі әлі де өте әлсіз және жағдаят тарапынан, қатысушылар тарапынан жиі қолдау күтеді. Осынау туындап жатқан қызметтің әлсіз тұсы да осында, бірақ ойынның мәні бұл қызметтің осы тұста пайда болуында. Сондықтан да ойынды ерікті мінез-құлықтың мектебі деп есептеуге болады.

Ойындағы рөлдердің мазмұны адамдар арасындағы қарым-қатынастар ережелерінің айналасында шоғырланғандықтан, яғни ересек адамдар арасындағы мінез-құлық ережелері негізгі мазмұн болып табылатындықтан, ойын барысында бала адам әрекетінің жоғарғы формаларының дамыған әлеміне, адами қарым-қатынастар ережелерінің дамыған әлеміне өтеді. Ойын бала моралінің даму көзіне айналады. Бұл тұрғыда ойынның маңыздылығын бағалауымыз екіталай. Ойын мораль мектебі болып табылады, тек көріністегі моральдің емес, әрекеттегі моральдің. Д. Б. Эльконин ойын тату-тәтті балалар ұжымын қалыптастыруда, дербестікті қалыптастыру үшін де, еңбекке деген оң қатынасты қалыптастыру үшін де, кейбір балалардың мінез-құлқындағы ауытқушылықтарды түзету үшін де, әрі көптеген басқа дүниелер үшін де үлкен мәнге ие екендігін баса айтқан.

Бұл тәрбиелік эффектілердің барлығы ойынның баланың психологиялық дамуына, оның тұлға ретінде қалыптасуына жасаған ықпалына негіз ретінде сүйенеді.

Л. С. Выготский бала ойынының басты мәнін жанамалылықтың қалыптасуынан, сол арқылы, мағыналардың заттан, ішкінің сыртқыдан оқшауланған күйінде сананың түбегейлі өзгеруінен, яғни сананың мінсіз жоспарының қалыптасуынан көрген. Д. Б. Эльконин П. Я. Гальпериннің әрекеттің функционалдық даму заңдылықтары жайлы идеясына сүйене отырып, ойынды табиғи, мектепке дейінгі балалық бойында аяқасты қалыптасқан ақыл-ой әрекеттерін кезең-кезеңімен ойын әрекеттерінің толық және шынайы

ойыншықтар және алмастырушы-заттармен орындалатыннан тілдікке, одан кейін ақыл-ой әрекеттеріне дейінгі функционалды дамуының негізінде өтеу тәжірибесі ретінде қарастырған. Ойдағы әрекеттер, мінсіз жоспардың негізін құрай отырып, көркем-бейне ойлаудың, естілім әрекетінің жоғарғы формаларының, қиялдың дамуына жол ашады.

Д. И. Фельдштейн де мектеп жасына дейінгі баланың психикалық дамуында сюжетті-рөлдік ойынның жетекші рөл атқаратындығына назар аударады. Оның құрамында дамитын туыс-туғандарға деген махамббат, жақындарға деген жанашырлық, достық сезімдері байытылады, өзгереді, бұдан да күрделі әлеуметтік сезімдердің пайда болуына негіз болады. Мектеп жасына дейінгі балаларда ойын әрекеті барысында негізгі психологиялық жаңа пайда болулар – қоршаған адамдарға бағыттылық, өз әрекеттері мен қылықтарын олардың көзқарасы тұрғысынан бағалай білу, яғни әлеуметтік көзқарас тұрғысынан; мінез-құлықтың тұлғалық механизмдері – бақылау және өзін-өзі бақылау, бағалау және өзін-өзі бағалау дамиды. Ойын әрекетінде өзара байланысты және бірлескен уәждер жүйесі қалыптасады, онда мазмұны жағынан әлеуметтік уәждер (басқа адамдарға пайдалы бірдеңе жасауға ұмтылу) жеке бас пайдасы немесе әрекеттің сыртқы, процессуалды жағына қарағанда айтарлықтай қозғаушы күшке ие болады.

Сюжетті-рөлдік ойын мектеп жасына дейінгі баланың тұлғалық дамуына ықпал етуші әрекеттердің жалғыз түрі болып табылмайды. Бұл жөнінен өнімді (сурет салу, мүсіндеу және т.б.) әрекет түрлері деп аталатын әрекет түрлері үлкен мәнге ие болады. Д. Б. Элькониннің пікірінше, оларға тән сипат оларда ой болуында, ол ой белгілі жағдайларда белгілі материалдарды қолдану барысында және белгілі құралдардың көмегімен жүзеге асырылады. Өзінің психологиялық құрылымы бойынша бұл әрекет түрлері өнімді әрекеттерге ұқсас. Кейбір психологтар оларды шығармашылық деп атайды.

Бала әрекетінің өнімдері кейде оғаш сипатқа ие болады – қызыл шалғындағы көк сиыр, жасыл жылқы және т.б. Өйткені, бала қалыптасудың қандай да бір кезеңінде материалды игереді. Бұнда заттың қасиеттерінің өзі бала үшін таным нысанына айналады. Бұл аталмыш материалдың көмегімен баланың оқшаулай алатын сипаттарының дерексіздендірілуі жүретін қоршаған шынайы ортаны өзіндік модельдеу үлгісі.

Бала тек зат қасиеттерінің (түстер гаммасы, көлем қатынасы және т.б.) орналасуы мен реттелуінің объективті эталондарын игеруі қажет. Бала осы эталондарға ие болғанда, оның шығармашылық әрекеті өзгереді: баланың түсініктеріне эталон таңылады, бірақ кейін бала дербестендірілген эталонға және өнімді әрекеттің дербестендірілген үлгісіне өтеді. Балаға объективті эталондарды хабарлау алдағы уақытта олардың өздерінің, дербес үлгілерін жасауына мүмкіндік ашады. Бұл эталондар ақырында ескіреді.

Мектепке дейінгі жаста, белгілі болғанындай, оқу да бар. Бұл жағдайда мынау маңызды: бала ересектер құрастырған бағдарлама бойынша оқу үшін, ол оны қабылдауы қажет. Бірақ балаларды белгілі бағдарлама бойынша оқыту олардың мектепте оқи алатындығын көрсетпейді. Мысалы, мектеп жасына

дейінгі балаларды оқуға үйретуге болады, бірақ олар мектепке әлі де бара алмайды. Белгілі бір бағдарлама бойынша оқи білу жеткіліксіз, сондай-ақ бұған *тұлғалық* жағынан дайын болу керек. Мектепке дейінгі жастағы балаларда бұл дайындық жоқ, ол олардың бойында тек осы жастың аяқ кезінде пайда бола бастайды.

Бала дамуында ерекше орынды қабылдау, алаңдау және ертегі құрау алады. Ертегі отбасылық әлем шеңберінен шығуға, ересек адамдар әлеміндегі қылықтардың моральдық мәнін анықтауға, ертегі қаһармандарына уайымдау және «жәрдемдесі» арқылы өз-өзіне деген сенімділігін нығайта түсуге көмектеседі.

Қарапайым еңбек үлгілері қызықты әрі маңызды, өйткені ересек пен баланың арасында ерекше қарым-қатынас орнайды: бұл шынайы өзара әрекеттестіктің, әрекеттер үйлесімінің, міндеттерді тағайындаудың қатынасы.

Мектепке дейінгі жастағы баланың тұлғасын дамыту

Бұл мәселемен көптеген көрнекті балалар психологтары – Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, В. С. Мухина айналысқан. А. Н. Леонтьев бұл жастың соңына таман жаңадан пайда болатын психологиялық құбылыс ретінде уәждердің бірлесуін атаған.

Л. И. Божович А. Н. Леонтьевтің бұл ойын дамыта отырып, мектепке дейінгі жастағы балаларда уәждердің қарапайым бірлесуі емес, олардың жағдаяттан тыс тұрақты бірлесуі болатындығын айтқан. Бұнымен қоса, пайда болған саты басында ерекше адами, яғни құрамы бойынша жанамаланған уәждер тұрады.

Үлгілердің әсерлі тартымдылығының және олар арқылы қабылданған әлеуметтік ережелердің күшіне қарай соңғылары бала мінез-құлқы мен әрекетін бағыттаушы күшті уәждер ретінде жұмыс жасай бастайды. Сол себепті мектеп жасына дейінгі балалар бірқатар жағдайдарда өздерінің басқа қызығушылықтарын жеңіп, «керек» деген адамгершілік уәжі бойынша әрекет ете алады. Бірақ бұл балалар осы жаста саналы түрде өз мінез-құлқын басқара алуынан емес, бұл олардың адамгершілік сезімдері басқа уәждерге қарағанда үлкен қозғаушы күшке ие екендігінен.

Міне, осы олардың өздерімен бақталас уәждерді баланың өзі бақылай алмайтын, алапат тартыста жеңіп шығуына мүмкіндік береді. Басқаша айтқанда, мектеп жасына дейінгі балалардың ересек тобының балаларын «еріксіз еріктілік» сипаттайды, ол бұлардың әрекеттерін тұрақтылықпен қамтамасыз етеді және олардың тұлғасының бірлігін жасайды.

Л. И. Божович мектеп жасына дейінгі кезеңнің соңына қарай балада пайда болатын уәждердің қатыстық тұрақты сатылы құрылымы оны жағдаяттық, өзіне әсер етуші тітіркендіргіштер мен мезеттік ниетке тікелей бағынушы тіршілік иесінен ішкі бірлігі мен жинақылығына ие, өмірдің әлеуметтік ережелерін игерумен байланысты тұрақты ықыластары мен ұмтылыстарын негізге ала алатын тіршілік иесіне айналдыратындығын баса айтқан. Осының өзі бала тұлғасының қалыптасуының жаңа сатысын сипаттайды, ол А. Н.

Леонтьевке мектепке дейінгі жасты «тұлғаның бастапқы, дұрыс құрылу» кезеңі ретінде айтуына мүмкіндік берді.

Мектепке дейінгі жас кезеңінде бала тұлғасында белсенділік пен бағыттылықтың дамуы орын алады. Д. Б. Эльконин уәждердің бірлесуі тікелей әрекетке бағыттылық пен үлгі бойынша (мұндай үлгі ретіне ересектердің талабы ескеріледі) әрекет етудің арасындағы соқтығысуы білдіретінін айтқан.

Мінез-құлықтың еріктілігі өз қылықтарын оларды бағыттаушы үлгіге бағынышты ету болып табылады. Бастапқы этикалық сатылардың пайда болуының өзі мінез-құлық үлгілерін игеру үрдісі болып табылады. Ерікті әрекеттер мен қылықтардың қалыптасуы – мінез-құлықтың жаңа типінің пайда болуының үрдісі, ол тұлғалық деп аталуы мүмкін, яғни мазмұны ересектердің заттар мен бір-біріне деген қарым-қатынасы болып табылатын бағыттаушы үлгілермен жалпыланатын тұлға.

Бұл көзқарас тұрғысынан мектепке дейінгі жас ересектердің үлгісін (адамдар қарым-қатынасының жалпыламасы болып табылатын мінез-құлық ережелері мен қағидаларын) қарқынды игеру және тұлға мінез-құлқы механизмінің, яғни өзінің заттар мен басқа адамдарға деген қатынасын ересектердің игерген мінсіз ұсынылған үлгілерге бағындыру механизмі ретінде түсінілуі мүмкін.

Ары қарай Д. Б. Эльконин мектепке дейінгі жаста алғашқы этикалық сатылар мен моральдық сезімдердің қалыптасатындығына назар аударған. Этикалық бағалар мен идеялардың қалыптасуы қарым-қатынасты аралас саралау жолымен жүреді, онда тікелей эмоционалды қарым-қатынас пен моральді баға бір жерде біріккен. Моральды бағалардың мазмұнын игеру нәтижесінде, соңғылары біртіндеп тікелей *эмоционалды* қарым-қатынастан оқшауланады және оны анықтай бастайды. Моральды баға өз бойына қаһармандардың істерінің моральды мазмұнын, олардың басқа адамдарға қатынасын енгізе отырып, қоғамдық мазмұнмен толығады.

Д. Б. Эльконинның пайымдауынша, борыштылық сезімі жас кезеңінің ең басында жасалған ересек әрекетін бағалау ықпалымен туындайды. Осы моральдық бағалауға сүйене отырып, балалар «жақсы» және «жаман» түсініктерінің, сондай-ақ өз әрекетінің арасында байланыс орнатады және соның негізінде өз істерін жақсы немесе жаманға жатқызады – бастапқы сүйсіну сезімі «жақсы» бағасымен байланысты сезімге айналып, жаңа мазмұнға ие болады. Ересектердің ықпалымен бала бойындағы оң сезімдердің байытылуы ғана емес, теріс сезімдердің қайта құрылысы жүзеге асады.

Д. Б. Эльконин өз мінез-құлқын басқару әрекеті бала санасының нысанына айналатындығын алға тартқан, ал бұл бала санасының жаңа даму сатысын, оның сана-сезімінің қалыптасу сатысын білдіреді, өз кезегінде оның нысаны – өзге адамдармен қарым-қатынасқа түсу жүйесіндегі баланың орны және жеке мүмкіншіліктері. Жеке сана-сезімнің қалыптасуы өз мінез-құлқын ерікті басқару әрекетінің қалыптасуымен үздіксіз байланысты.

Осылайша, Д. Б. Эльконин бұл жастағы ең маңызды тұлғалық жаңа құрылым деп мектеп жасына дейінгі жастағы баланың өз-өзін бағалуы мен

өзіндік алаңдаушылықтарын ұғынуы кезінде айқын көрінетін өзіндік сана-сезімінің қалыптасуын есептеген.

Өзін-өзі бағалау мектепке дейінгі жастың аяқ жағында қалыптасады, әрі оның мазмұнын тәжірибелік әрекеттерді орындаумен байланысты шеберлік деңгейі, аталмыш ұжымда орнаған мінез-құлық ережелеріне бағыну немесе бағынбауынан көрінетін моральдық қасиеттер құрайды.

Бұл жөнінде Д. Б. Эльконин былай деп жазады: «Өзін-өзі бағалау, яғни өзінің қасиеттерін білу, әрі өзінің алаңдаушылықтарын ашу оның сана-сезімін құрайды, ол мектепке дейінгі жастың соңғы кезеңінде негізгі жаңа құрылым ретінде қалыптасады (өз-өзіне берген бағаны да, ішкі алаңдаушылығын да баланың қорытпайтындығын айта кеткен жөн; олардың қорытындысы мектепке дейінгі жастан мектеп жасына өтпелі кезеңнің негізгі мазмұнын құрайды). Осылайша, мектепке дейінгі жаста бала өзін ересектен алшақтатудан, «Мен өзім» түсінігінен сана-сезімге, сыртқы әрекеттермен тығыз байланысты және үйлесімдегі рухани өмірін ашуға дейінгі жолды өтеді.

Бұдан ішкі әрекеттер мен ішкі алаңдаушылықтарды бала мектепке дейінгі жастағы балалықтан тыс жүргізетін сыртқы әрекеттер мен сыртқы қарым-қатынастардан ажыраудан бір қадам.

Мектеп жасына дейінгі баланың сана-сезімінің даму үрдісін В. С. Мухина егжей-тегжейлі сипаттаған. Ол өз-өзін дұрыс бағалай білу басқаларды да дұрыс бағалай алу дағдысын қалыптастырады деп есептеген. Бұл жас кезеңінің басында қиындық туғызады, өйткені баланың басқа адамдардың қасиеттері мен қылықтарын өз бетімен бағалауы оның сол адамдармен орнатқан қарым-қатынасына байланысты болады. Біртіндеп адамдардың қылықтары мен қасиеттерін бағалау оларға деген жалпы қатынастан ажырайды әрі жағаятты және бұл қылықтар мен қасиеттердің мәнін түсінуің негізінде қалана бастайды.

Мінез-құлық қағидалары мен ережелерін игеру деңгейіне қарай олар бала басқа адамдарды бағалау кезінде қолданатын өлшемдерге айналады. Бірақ бұл өлшемдерді өз-өзіңе келтіру өте қиын. Баланың бойын билейтін алаңдаушылық оны қандай да бір әрекеттерге итермелейді, жасалған қылықтардың шынайы мәнін көрсетпейді, оларды әділ бағалауға мүмкіндік бермейді. Бұндай бағалау басқалардың мүмкіншіліктері, қылықтары және қасиеттерімен *өз әрекеттерін салыстыру* негізінде жүзеге аса алады. Өзін басқалармен салыстыра алу дағдысына бала жоғары мектепке дейінгі жаста жете алады, әрі бұл өзін-өзі дұрыс бағалаудың негізі қызметін атқарады.

Әрекеттің жаңа қозғаушысы жарыспал уәждердің қалыптасуымен қатар тұлғаның уәждемелік өрісінің дамуының ең маңызды факторы болып табылады. Мектеп жасына дейінгі балалықтың бойында балаларды ересектер өміріне деген қызығушылықпен, ересектер секілді әрекет етуге ұмтылумен байланысты уәждер; ойын уәждері, ересектер және құрбыларымен арадағы жақсы қарым-қатынастарды орнату және сақтау уәждері, сондай-ақ өз-өзіне деген сүйіспеншілігі мен өз-өзін тану уәждері әрекетке итермелейді. Мектепке дейінгі жастың аяқ жағына қарай маңыздырақ рөлді жаңа уәждер атқара бастайды: танымдық, жарыстық, адамгершілік және әсіресе қоғамдық уәждер.

Мектеп жасына дейінгі баланың тұлғасын дамытуда ең маңызды рөлді эмоционалды өрістің қалыптасуы атқарады. Тәрбиенің ықпалымен баланың сезімдері тереңдік пен тұрақтылыққа ие болады, сезімдердің «саналылығы» дамиды (бала олардың мәнін түсіне бастайды), эмоциялық бақылау, адекватты эмоциялық жауап қайтару дамиды. Бала сезім «тілін» түсініп, оны орынды және адекватты қолдана бастайды. Және, ақтығында, дұрыс тәрбие беру барысында балада жоғары сезімдердің бастаулары дамиды әлеуметтік (эмпатия, аяушылық, уайымдау), адамгершілік және эстетикалық сезімдер (әдемілікті, сықақты түсіну).

Тұлға дамуында ерекше рөлді мінез-құлықты басқару қаблеті ретіндегі еріктің пайда болуы атқарады. Д. Б. Эльконин мінез-құлық еріктілігін уәждердің бірлесуі және алғашқы эстетикалық сатылардың пайда болуымен байланыстырды. В. С. Мухина еріктің пайда болуын мыналармен байланыстырады:

1) әрекеттің мақсаттылығының дамуымен (мақсатты назарда ұстап тұра білумен);

2) әрекеттер мақсаты мен олардың уәжінің арасында қарым-қатынас орнатумен;

3) әрекеттерді орындаудағы сөздің реттеуші рөлімен.

Мектеп жасына дейінгі балалық шақта тәрбиешінің ықпалымен бала өз *әрекеттерін олардың мақсатынан айтарлықтай қашық жатқан уәждеріне,* негізінен қоғамдық сипаттағы уәждеріне (анасына сыйлық жасау) *бағындыра білуді үйренеді.*

Алайда егер әрекет күрделі әрі ұзақ болса, жоғары мектепке дейінгі жастағы балалар да баланың бастамасын қолдауға мүдделі ересек адамның бар кезінде ғана мақсатын еске алып, өзінің әрекеттерін соған бағындырады. Өз еркі өзіне берілген бала аз уақыттан соң уәжінен айырылып, мақсатын ұмытады. Осылайша, әрекеттің салыстырмалы түрде қашық орналасқан уәждерге бағындырылуы, бұл уәждер мен мақсаттың арасында тікелей әрекеттің нәтижесі арқылы байланыс орнату мектепке дейінгі жаста орын алғанымен, толықтай қалыптаспайды, сыртқы жағдайлармен бекітуді талап етеді.

Ерікті әрекеттердің балалық шақта орындалуы тілдік жоспарлау мен реттеуге байланысты. Тілдік формада бала не жасайтындығын өзі үшін қалыптастырады, уәждер таласы кезінде мүмкін шешімдерді өзімен-өзі талқылайды, әрекетті не үшін жасап жатқанын өзінің есіне салады, әрі өзіне мақсатқа жетуді бұйырады.

Сөз баланың мінез-құлқындағы бұл реттеуші қызметіне бірден ие болмайды. Ересектердің өзінің қатысында жұмсаған мінез-құлықты басқару формаларын өз-өзіне пайдалана отырып, бала өз әрекеттерін сөз күйінде бағыттауды және реттеуді үйренеді.

Мектеп жасына дейінгі баланың танымдық дамуы. Л. С. Выготскийдің мәдени-тарихи концепциясына сәйкес, психикалық үрдістер тақырыптық әрекеттердің ерекше формалары болып табылады. А. В. Запорожец, П. Я.

Гальперин зерттеулері кез келген тақырыптық әрекетте бағыттаушы және атқарушы бөліктерді анықтауға мүмкіндік берді. Бұл зерттеулер даму барысында әрекеттің бағыттаушы бөлігінің түсіп қалып, байытылатының көрсетті. Мектепке дейінгі жаста бұл үрдіс бірнеше кезеңнен өтеді:

1) әрекеттің бағыттаушы және атқарушы болып екі бөлікке бөлінуі;

2) мектепке дейінгі жаста әрекеттің бағыттаушы бөлігі атқарушыдан бөлінеді;

3) бағыттаушы бөліктің өзі материалды, тәжірибелік, атқарушы бөліктен туындайды және мектепке дейінгі жаста мануалды немесе сенсорлы сипатқа ие болады;

4) бағыттаушы әрекет мектепке дейінгі жаста өте қарқынды дамиды.

Бағыттың дамуы мектепке дейінгі жастағы барлық танымдық қызметтердің дамуының мазмұнын көрсетеді.

Тілдің дамуы. Мінез-құлықты реттеудегі тілдің рөлін зерттей отырып, А. Р. Лурия сөз арқылы баланың жүріп өтуі қажет «ақыл» жолы жасалатындығын айтқан: сөз негізінде әрекет немесе жағдаят образы алдын ала құрастырылуы мүмкін.

В. С. Мухинаның көрсеткеніндей, мектепке дейінгі жаста тілді тәжірибе жүзінде игеру жүзеге асады, сөз ойлы бола түседі.

Тілдің дамуы бірнеше бағытта жүреді: басқа адамдармен байланысқа түсу арқылы оның тәжірибе жүзінде жетілдірілуі жүзеге асады, сонымен қатар тіл психикалық үрдістердің қайта құрылуының негізі, ой қаруына айналады. Тәрбиенің белгілі бір жағдайларында бала тілді қолданып қана қоймай, оның құрылысын түсіне бастайды, бұл сауаттылықты игеруде үлкен маңызға ие.

Бұнымен қатар сөздіктің және тілдік грамматикалық құрылысының дамуы жүреді. Мектеп жасына дейінгі баланың сөздігі тек зат есімдердің қатарымен ғана емес, етістік, есімдік, сын есім, сан есім мен жалғаулықтардың есебінен де ұлғаяды. Егер бала грамматика заңдылықтары бойынша сөздерді сөйлемде үйлестіре алу қабілетін қатар үйренбесе, сөздік құрамның ұлғаюы өздігінен ешқандай мәнге ие болмас еді. Мектеп жасына дейінгі балалық шақ кезеңде ана тілінің морфологиялық жүйесі игеріледі, бала септеу және жіктеудің жалпы сипатын шамамен толықтай игереді. Сол уақытта балалар күрделі сөйлемдерді, жалғаулықты шылауларды, сондай-ақ кең тараған жұрнақ түрлерін игереді.

Бұнымен қатар, мектеп жасына дейінгі баланы мақсатты тәрбиелеу барысында фонематикалық есту қабілетінің дамуы және тілдің сөздік құрамын ұғыну орын алады.

Тілдің қызметтері дамиды. Коммуникативті тілдік амалдар жағдаяттық сөзден (жағдаятқа қатысушыларға ғана түсінікті, одағайларға, ойдағы заттық атаудан айырылған тілдік қалыптарға толы) контекстілікке (жағдай, факт, кітап мазмұнын барынша толық суреттеуші) дейінгі даму жолынан өтеді. Тіл дамуының маңызын баланың өзі сюжетті-рөлдік ойын барысында жаңа ойыншыға ойын ережелерін түсіндіру қажеттілігі туындаған жағдайда

ұғынады. Бірақ контекстілік сөйлеу әрекетін тек ересек адамның көмегімен жүйелі оқудың ықпалымен ғана игеріп алуға болады.

Түсіндіру ерекше сөйлеу типі болып табылады. Жүйелі сөздің түсіндірмелі типі балалардың ұжымдық қарым-қатынасын қалыптастыруда да, олардың ақыл-ойының дамуында да айтарлықтай маңызға ие. Мектептепке дейінгі жаста сөйлеу тілінің бұл типі енді-енді дами бастайды, сол себепті балаға ересектің түсіндіргенін тыңдау өте қиын болады. Бала тезірек ойынды бастап кетуге ұмтылады, *ойын* шарттары мен ережелерінің түсіндірмесіне енжар құлақ асады.

Мектепке дейінгі жас кезеңінде бала тілі оның әрекеттерін жоспарлау және реттеу құралына айналады. Осылайша тілдің ойлаумен байланысты екінші қызметі дамиды.

Мектеп жасына дейінгі баланың сенсорлы дамуы. Бұл жастағы қабылдаудың дамуы, негізінен, бағытталудың әдістері мен құралдарын дамыту болып табылады. Мектепке дейінгі жаста А. В. Запорожец, Л. А. Венгер зерттеулері көрсеткеніндей, сенсорлық эталондар – заттардың бөлек қасиеттерінің (түс, пішін, көлемнің) түрлері жайлы тарихи қалыптасқан түсініктердің және сәйкес заттардың аталмыш эталондармен ара қатынасын белгілеудің игерілуі орын алады.

Д. Б. Эльконин зерттеулері көрсеткеніндей, бұл жаста ана тілінің эталон-фонемаларын игеру жүзеге асады: «Балалар санаттылық белгісінде ести бастайды». Эталондар – бұл адамзат мәдениетінің жетістігі, бұл біздің әлемге қарайтын «кестеміз». Эталондарды игерудің арқасында, шынайылықты қабылдау үрдісі жанама сипатқа ие бола бастайды. Эталондардың қолданысы қабылданғанды субъективті бағалаудан оның объективті сипатына өтуді мүмкін етеді.

Қоғамдық қалыптасқан эталондар, немесе шамалардың игерілуі бала ойының сипатын өзгертеді, мектепке дейінгі жастың соңғы кезеңінде ойлау әрекетінің дамуында эгоцентризмнен (центрациядан) децентрацияға өту күтіледі. Бұл баланы объективтілікке, шынайылықты қарапайым ғылыми қабылдауына алып келеді.

Қабылдаудың сенсорлық эталондарының игерілуімен қатар баланың бақылау, затты жоспарлы және жүйелі зерттеу секілді қабылдау әрекеттері, бірегейлеу, эталонға жатқызу әрекеттері және модельдеуші әрекеттер дамиды.

Зейіннің дамуы. Мектепке дейінгі жас кезеңінде балалардың әрекеттерінің күрделенуі мен олардың жалпы ақыл-ой дамуындағы ілгерілеуіне байланысты зейін үлкен шоғырланушылық пен тұрақтылыққа ие болады. Сөйтіп, егер кіші мектепке дейінгі жастағы балалар бір ойынды 30-50 минут бойын ойнай алатын болса, бес-алты жасқа қарай ойын ұзақтығы екі сағатқа дейін созылуы мүмкін. Бұл ойында мейлінше күрделі әрекеттер мен адамдардың өзара әрекеттесуінің көрінуімен түсіндіріледі, ал оған деген қызығушылық жаңа жағдаяттарды үнемі енгізіп отыруды қажет етеді. Балалардың сурет қарауы, әңгіме және ертегі тыңдауы кезінде де назарының тұрақтылығы арта түседі.

Мектепке дейінгі жастағы балалардың назарындағы басты өзгеріс – ол балалардың кейбір әдістерді пайдалана отырып, өз зейіндерін басқара алуымен, оны белгілі бір заттар, құбылыстарға бағыттап, соларда тұрақтата бастауымен байланысты. Ерікті зейін ересектердің баланы жаңа әрекет түрлеріне қосуының және белгілі бір құралдардың көмегімен оның зейінін бағыттауы әрі ұйымдастыруының арқасында қалыптасады. Бала зейінін басқара отырып, ересектер оған қажетті құралдарды ұсынады, олардың көмегімен алдағы уақытта бала өз зейінін басқара бастайды.

Нақты, дербес міндетпен байланысты зейінді ұйымдастырушы *жағдаяттық* құралдардан (мысалы, ым-ишарат) бөлек, *зейінді ұйымдастырудың әмбебап құралы – сөз* бар. Бастапқыда ересектер бала зейінін сөздік нұсқаулар арқылы ұйымдастырады. Қандай да бір жағдайларды ескере отырып, оған берілген тапсырманы орындау қажетілігі жөнінде ескерту жасалынады. *Жоспарлау қызметінің* даму шамасына қарай, бала өз зейінің алдағы әрекетке алдын ала дайынап, не нәрсеге бағытталуы қажет екендігін сөз жүзінде тұжырымдай алатын болады.

Естің дамуы. Мектеп жасына дейінгі бала санасының ортасында, Л. С. Выготский бойынша, ес тұр. Бұл жас кезеңінде материалды кейін көрсету мақсатымен әдейі есте сақтау орын алады. Бұл кезеңнің бағыттылығы негізінде жалпылама түсініктер жатыр. Бұлар да, сенсорлық эталондардың есті дамытпай іске қосылуы мүмкін емес.

Д. Б. Эльконин ес сананың орталығына орналасып, осы жас кезеңіндегі психикалық дамуды сипаттаушы айтарлықтай нәтижелерге алып келетіндігін айтқан. Ең алдымен баланың ойлауы өзгереді: ол жалпы түсініктер тұрғысынан әрекет ету мүмкіндігіне ие болады. Бұл таза көрнекі ойлаудан алғашқы ажырау, тиісінше баланың тікелей тәжірибесінде берілмеген жалпы түсініктер арасында осындай байланыстарды орнату мүмкіндігі. Абстрактілі ойлаудың алғашқы сатысы балаға түсінікті жалпылаулар шеңберін айтарлықтай кеңейтеді. Сонымен қатар баланың қарым-қатынасқа түсу мүмкіндіктері артады. (Бала қоршаған ортасымен тікелей қабылданатын заттар арқылы ғана емес, қиялдағы, ойдағы заттар арқылы да қарым-қатынасқа түсе алады.).

Баланың есі негізінен еріксіз, көбіне-көп бала бір нәрсені есте сақтау үшін саналы мақсаттар қоймайды. Ойында еріксіз есте ойын әрекетінің мақсаты қалады.

Мектепке дейінгі жастың аяқ кезінде ерікті есте сақтау дами бастайды. Бұған қажетті қолайлы жағдайлар да ойында орын алады, бірақ бұл үрдіс ересектің ықпалынсыз жүзеге аспайды. Естің ерікті формаларына ие болу бірнеше кезеңдерді қамтиды. Солардың алғашқысында бала қажетті тәсілдерді игермей тұрып, есте сақтау және еске салу міндеттерін ғана бөліп ала бастайды.

Сөйте тұра еске салу міндеті алдымен белгіленеді, өйткені бала одан еске салуды, бұрын көргені немесе қабылдағанын көрсетуін күтетін жағдайларға тап болады. Есте сақтау міндеті еске салу тәжірибесінің нәтижесінде, бала есте сақтап қалмаса, кейін қажетті дүиені қайта көрсету мүмкін болмайтынын түсіне бастағанда пайда болады.

Қиялдың дамуы. Қиялдың дамуына Л. С. Выготский көбірек көңіл аударған. Ол қиялдың бала тілімен, оның қоршаған ортамен байланысының негізгі психологиялық формасымен, яғни бала санасының ұжымдық әлеуметтік қызметінің басты формасымен байланысты екендігін алға тартқан. Тіл баланы тікелей әсерлерден босатады, оның зат туралы түсінігінің қалыптасуына әсер етеді, ол балаға өзі көрмеген қандай да бір затты көз алдында елестету және ол жайлы ойлау мүмкіндігін береді.

Тіл арқылы бала еріксіз әсерлердің билігінен босап шығу мүмкіндігіне ие болады, ол әсерлердің шеңберінен шығу арқылы жүзеге асады. Бала өз сөзімен нақты заттардың немесе тиісті түсініктердің үйлесімімен сәйкес келмейтін затты да білдіруі мүмкін. Бұл балаға сөзбен белгіленетін әсерлер өрісіне мейлінше еркін жүгінуіне мүмкіндік береді.

Л. С. Выготский бала шығармашылығының барлық түрлерінде (бейнелеу, жабыстыру, ертегі құрау, құрастыру) фантазия қызметі белгілі бір мақсатқа бағытталған болып табылатындығын баса айтқан. Оның пікірінше, қиялдау әрекетімен сезімдер қимылы (барлық фантастикалық дүние эмоционалды мәнде шынайы болып табылады) тығыз байланысты, бірақ барлық фантастикалық шарықтаулары кезінде қиял баланың шынайы тәжірибесімен «қоректенеді – баланың тәжірибесі бай болған сайын, оның қиялының өнімдері де айқын бола түседі.

Мектеп жасына дейінгі бала қиялының танымдық және аффективті түрлерін бөлуге болады. Танымдық қиял символдық қызметтің дамуымен байланысты: оның негізгі міндеті – объективті әлемнің ерекше бейнесі, шындық жайлы түсініктегі кереғарлықтардан өту. Аффективті қиял баланың қалыптасып жатқан Мені мен шындық болмыс арасындағы қарама-қайшылық жағдайында пайда болады және шындық болмысты құрастырудың бір механизмі болып табылады. Аффективті қиял әлеуметтік мінез-құлық мәндерін игеру үрдісінде реттеуші қызмет атқаруы және қорғаныш механизмі қызметін атқаруы мүмкін (мысалы, қорқыныштардың жауап қайтаруы тұрғысынан).

Мектепке дейінгі жаста репродуктивті қиял (білім алу қызметіне қажет), сондай-ақ шығармашылық қиял мақсатты түрде дамытылуы тиіс. Бұл жағдайда ересек баланы шығармашылық ойды өнім жасау кезеңіне дейін жеткізуге үйретуі керек, яғни мектеп жасына дейінгі баланың өнімділік қиялын дамыту қажет.

Ойлауды дамыту. Ойлауды дамыту негізін ойлау әрекеттерін қалыптастыру және жетілдіру құрайды. Баланың қандай білімдерді игере алатындығы және оларды қалай қолданатыны оның қандай ойлау қызметтерін қолдана алатындығына қарай. Мектепке дейінгі жаста ойлау әрекеттерін игеру сыртқы бағыттаушы әрекеттерді меңгеру және интериоризациялаудың жалпы заңдылықтары бойынша болады. Бұл сыртқы әрекеттердің қандай және олардың қалай интериоризацияланатындығына қарай, баланың қалыптасып жатқан ой әрекеттері образдармен әрекет ету формасын, немесе белгі-сөздер, сандар, т.б. әрекет ету формасын қабылдайы.

Образдармен ойша жұмыс жасау арқылы, бала затпен жасалған шынайы әрекетті және оның нәтижесін елестетеді әрі осындай жолмен алдында тұрған міндетті шешеді. Бұл көрнекі-бейнелі ойлау. Белгілермен әрекет ету шынайы заттардан алшықтықты талап етеді. Сөйте тұра сөздер мен сандар заттарды алмастырушы ретінде қолданылады.

Белгілермен жұмыс жасау арқылы іске асырылатын ойлау әрекеті дерексіз ойлау болып табылады. Дерексіз ойлау логика ғылымы қарастыратын ережелерге бағыналы, сол себепті *логикалық ойлау* деп аталады.

Көрнекі-бейнелі және логикалық ойлаудың арасындағы айырмашылық ойлаудың бұл түрлері заттың түрлі жағдайдағы сипатына қарай маңыздысын бөліп көрсетуге әрі сол арқылы түрлі мәселелер үшін дұрыс шешім табуға мүмкіндік беретіндігінде. Бейнелі ойлау елестетуге, ішкі көзбен көруге болатын қасиеттер маңызды болып келетін мәселелерді шешу кезінде барынша нәтижелі болады. Бірақ мәселені шешуге қажетті заттың маңызды қасиеттері көбіне-көп жасырын тұрады, оларды ойша елестету мүмкін емес, бірақ сөз немесе басқа белгілермен таңбалауға болады. Бұл жағдайда мәселе тек дерексіз, логикалық ойлау жолымен ғана шешіле алады. Мысал үшін, тек осылай ғана денелердің жүзуінің нақты себебін анықтауға мүмкіндік аламыз.

Бейнелі ойлау – мектеп жасына дейінгі бала ойлауының негізгі ойлау түрі. Оның қарапайым түрі ерте балалық шақта көрініс береді, оны қарапайым құралдарды пайдалана отырып, баланың заттық әрекетіне байланысты тар шеңбердегі тәжірибелік тапсырмаларды шешу арқылы анықтауға болады.

Ойын, бейнелеу, құрастыру және басқа да әрекет түрлерінде бала санасының таңбалық қызметінің дамуы орын алады, ол таңбалардың ерекше түрі – көрнекі кеңістіктік модельдерді құрастыруды игере бастайды, баланың әрекеттері, қызығушылықтары мен ниетінен тәуелсіз, объективті түрде өмір сүруші заттардың қатынасы мен байланысы көрініс береді. Бала бұл байланыстарды, құралмен жұмыс жасағанындай өз ойынан шығармайды, тек өзінің алдында тұрған міндеттерді орындау барысында анықтайды және ескереді. Объективті байланыстарды көрсету – жеке заттар мен олардың қасиеттерімен танысу шеңберінен шығатын білімдерді игерудегі міндетті шарт.

Ересектердің әрекетінде көрнекі кеңістіктік модельдер қандай да бір объектілердің бөлшектерінің өзара байланысын көрсететін түрлі сызба, карта, кесте, өлшемді үлгі күйінде ұсынылады. Бала әрекетінде бұндай модель ретінде олардың жасайтын құрылыстары, аппликациялары, суреттері жүреді. Ғалымдар баланың салған суреті көпшілік жағдайда сызбанұсқа түрінде келетінігін байқаған, онда бейнеленетін зат пен негізгі бөліктердің байланысы беріледі және жеке қырлар орын алмайды.

Осылайша, тиісті білім беру жағдайларында бейнелі ойлау жоғары мектеп жасындағы балалардың жалпылама білімдерді игеруіндегі негізге айналады. Бұндай білімдерге бөлшек пен бүтіннің қатынасы, құрылыстың негізгі элементтерінің байланысы, өмір сүру ортасына қарай жануарлар денесінің құрылысы және т.б. жайлы түсініктер жатқызылады. Жалпылама білімдер танымдық қызығушылықтарды дамытуда және ойлаудың өзін дамытуда үлкен

мәнге ие – бейнелі ойлау осы білімдерді түрлі танымдық және тәжірибелік тапсырмаларды шешу барысында қолдану нәтижесінде өздігінен жетіледі. Маңызды заңдылықтар жайлы қабыланған түсініктер балаға бұл заңдылықтардың жекелей көрініс беруі кезінде өз бетімен шешім қабылдауға мүмкіндік береді.

Баланың түсініктері біртіндеп иілгіш, қозғалғыш бола түседі, ол көрнекі бейнелермен операция жасау дағдыларын игереді: заттарды түрлі кеңістіктік қалыпта елестетуді, олардың өзара орналасуын ойша өзгертуге. Ойлаудың модельді-бейнелі формалары жалпылаудың жоғарғы деңгейіне жетіп, балаларды заттардың маңызды байланысын түсінуге алып келуі мүмкін. Бірақ бұл формалар бейнелі күйінде қалады және баланың алдынан бейне күйінде көрнекі түрде ойша елестету мүмкін емес қасиеттер, байланыстар мен қатынастарды бөліп көрсетуді талап ететін тапсырмалар шыққанда олардың шектеулі екендігі байқалады.

Тұжырымдамалардың жүйелі меңгеруі мектепке дейінгі білім беру процесінде басталады. Бірақ зерттеу арнайы ұйымдастырылған оқыту жағдайындағы аға мектеп жасына дейінгі Е белгілі бір ұғымдар үйренді және қоюға болады деп көрсетеді. Осындай тренингтерден бірінші кезекте оқылған материалмен балаларға арнайы сыртқы бағыттау шаралары ұйымдастырылған. Бала құралы, Pomo сорпа өз іс-әрекеттері нысандарды оқшаулау немесе тұжырымдамасын мазмұны енгізілуі тиіс, сол маңызды мүмкіндіктерді киіп түскен кезде қамтамасыз ету үшін қажетті құрал, қабылдайды. Мектепке дейінгі жастағы балаға осындай құралды дұрыс қолдануға және нәтижеге қол жеткізуге үйретіледі. Л.С. Выготский мектеп жасындағы, күнделікті тұжырымдамалардағы ұғымдарды атады. Олар мектепте білім алудың нәтижесінде қалыптасқан ғылыми ұғымдардан ерекшеленеді, олар туралы хабардар емес, сонымен бірге балаға қоршаған әлемде бағдарлауға және оған әрекет етуге мүмкіндік береді.

Ойлау түрлерімен қатар, мектепке дейінгі жаста, жүйелілік, жіктеу, қорыту және себеп-салдар байланысын құру сияқты ойлау әрекеттері қалыптасады.

Д.Б. Эльконин когнитивтік даму тұрғысынан ең маңызды жас қалыптастыру - бүкіл баланың дүниетанымының алғашқы схемалық құрылымының пайда болуы екенін атап өтті.

Мектеп дейінгі балалардың ересектер мен құрдастармен қарым-қатынас. Мектепке дейінгі жастың бірінші жартысында баланың ересектермен байланыссыз емес контекстен тыс дамуы. Бұл «теориялық» ынтымақтастық түрінде бірлескен танымдық белсенділік түрінде жүзеге асырылады. Байланыс үшін себеп - когнитивті. Балалар сансыз сұрақтар қояды, бірақ «теориялық ынтымақтастық» барысында балалардың және қарттардың өзара әрекеттесуінен алыс проблемалар талқыланғандықтан, баланың туылғанынан кейінгі алғаш рет қарым-қатынас айқын экстравитациялық сипатқа ие болады.

Мектепке дейінгі жастағы балалардың ересек адамдармен қарым-қатынасы жоғары - жеке-жеке емес. Ол жеке бастамаға негізделген. Ересек

балаларға сыйлықтарының толықтығы, олардың сипаттамалары мен өмірлік тәжірибесі туралы айтады. Ол қазір мектепке дейінгі жастағы адамдарға тек жеке адам немесе дерексіз тұлға емес, нақты тарихи және әлеуметтік тұлға, қоғамның мүшесі, өз елінің азаматы және өз уақытын білдіреді. Бала ересек емделетін, тамақтандыратын, үйретететін жағдайдағы ересек адамның өзіне тікелей айналатын жағы ғана емес, баланың өз көзімен, тәуелсіз өмірінің алдында көздейді. Мектеп жасына дейінгі балалар үшін өмірлік маңызы бар

Мектеп жасына дейінгі балалар үшін ересек адамның өмірлерінен мүлдем ұшырамайтын (оның ішінде ұлы бар, ол өмір сүріп жатса да, ол қозғала алатын ма, жоқ па), бірақ бұл тұлғаның толыққанды бейнесін толық мәліметтермен толықтыруға мүмкіндік беретін мұндай мәліметтер.

Құрбыларымен қарым-қатынас жасалып, бала мен ересек арасындағы қарым-қатынаста тығыз байланыста дамиды және осы екінші саланың күшті әсеріне ие. Бірақ осы қоғамда өзін-өзі тану және өзін-өзі бағалау ересек адамдармен қарым-қатынастан гөрі әр түрлі болады. Бұл қалай болғанын егжей-тегжейлі сипаттауға болады:

1) бала серіктесімен танысуға бағытталған іс-шараларды жүзеге асырады;

2) ол өзінің серіктесіне қатысты әрекеттерге эмоционалды көзқарас танытады;

3) бала өзінің серіктесіне өзінің қабілеттерін және қабілетін көрсетуге тырысады - «өзін көрсету үшін» және сол арқылы әріптесімен танысуға мүмкіндік береді;

4) өзінің серіктесімен қарым-қатынасына сезімталдықты көрсетеді, ол реакциялы түрде соңғы қарым-қатынасына жауап береді.

Балалармен, сондай-ақ ересек адамдармен қарым-қатынас жасаудың қажеттілігі баланың басқа баламен және оның көмегінің арқасында әріптестерін бағалауға, өзін-өзі бағалауға және өзін-өзі тануға деген ұмтылысын білдіреді.

Жеті жас дағдарысы. Л.И. Божовичтің айтуынша, өзінің әлеуметтік өзіндік сезімі және осы негізде ішкі ортаның пайда болуы, яғни қоршаған ортамен және өзін-өзі біріктіретін кейбір ажырамас қатынастар туындауы олардың жаңа қажеттіліктері туындайтын тиісті қажеттіліктер мен ұмтылыстар тудырады, бірақ олар қазірдің өзінде келеді, олар қалайды және олар келеді.

Осы кезеңнің соңына қарай баланың өмірінің толтырған ойын, оны қанағаттандырмайды. Бала өмірінен тыс шығуға қажеттілік пайда болады және күрделі қоғамдық қолжетімді орнын алуға қажеттілік пайда болады. Осы қажеттіліктің орындалмауы жеті жылдық дағдарыс тудырады.

Жеті жастағы дағдарыс тұлғаның жаңа жүйелік «ішкі көзқарасы» ұғымның пайда болуымен байланысты. 7 және 8 жыл тоғысында бала «әлеуметтік жеке» деп өздерін қабылдауға бастайды және ол өмір мен әлеуметтік маңызды іс-шараларға жаңа лауазымда пайда, ұстанымы қамтамасыз ету.

Дағдарыстың жаңа әлеуметтік жағдайға көшуі қарым-қатынастың жаңа мазмұның талап етеді. Бала қоғаммен қарым - қатынасқа түсуге мәжбүр. Бұл жағдайда ол мектепке бару ұмтылысы көрінеді.

Балалардың мектепке психологиялық дайындығы. Л. И. Бозович айтуынша, мектепке баратын балада болуы керек: танымдық процесстердің дамуының белгілі бір деңгейі, әлеуметтік жағдайын өзгертуге дайындық, оқуға ниет, қосымша, уәждер иерархиясы, өзін-өзі бағалау болуы тиіс. Осы психологиялық сипаттамалары мен қасиеттердің жиынтығы мектепке дейінгі психологиялық дайындығы болып табылады.

Қазіргі кезде мектепке дайындық – күрделі деп саналады. Ол функционалдық, ақыл-ой мен жеке дайындықты қамтиды.

Функционалдық дайындық - балалардың мектепке психологиялық дайындығына алғашқы көрсеткіш. Бұл әдебиет кейде «мектеп жетілу» деп аталады, бұл жүйелі оқыту талаптары, интеллектуалдық және физикалық жүктемелердің әртүрлі түрлері бала үшін ауыртпалық болмайтын морфологиялық және функционалдық даму деңгейін білдіреді.

Тәжірибе көрсеткендей, балалар «жетілген» көптеген іс-әрекеттермен, әсіресе, «жетілмегендерден» айырмашылығы бар оқу іс-әрекеттеріне және дағдыларына жақынырақ әрекет ете алады. Функционалды дайындық деңгейі жоғары мектепке дейінгі балалар, әдетте, жоғары өнімділік көрсеткіштері нормалар мен ережелерге сәйкес болуы мүмкін.

Зиялы даму саласындағы мектепке дайындық. Психикалық даму - интеллектуалды және сезімтал салалардың бірлігі. Выготский баланың дамуы интеллектуалды үдерістерді дамыту деңгейінде, яғни, балалардың ойлауының сапалық ерекшеліктерінде, білімнің сандық қоры емес, соншалықты айқын тұжырымдалған тұжырымдамалардың бірі. Болашақ оқушының интеллектуалды дамуы тұрғысынан ең маңыздысы - көзге көрінетін ойлауды дамыту, әлемде тәртіпке тапсырыс беру, ерікті көңіл-күйді дамыту, өз еркімен және еріксіз есте сақтау.

Жеке тұлғаның дайындығы адамның өзінің мінез-құлқы, іс-әрекеті, табыстары мен сәтсіздіктерін әлеуметтік нормалар мен ережелермен, қоршаған ортаны әртүрлі бағалаумен байланыстыруға қабілеттілігі болып табылады; әлеуметтік қарым-қатынастардың барған сайын кеңейетін жүйесінде әрекет ету қабілеті. Бұл жағдайда адамның нормалары мен құндылықтарын, басқа адамдардың бағалауын біріктіру қабілеті олардың жеке басымен өзара байланысы болуы мүмкін. Жеке дайындығын басқаларға (ересектер, құрдастары) қарай, мектеп (үйренуге дайын немесе келмеуі) кию арқылы, znavatelnye мүдделерін немесе себептер бойынша көзқарасын қамтиды. Жеке дайындықты білдіру - бұл әрекеттер, баланың әрекеті. Моральдық іс-шаралар моральдық саласында қарастырылатын басқа да қатысты арқылы, күшті ерік-жігерсіз дайындығын және дайындығын сипаттайтын - әлеуметтік және психологиялық. мектепке жеке дайындығы тұжырымдамасы мектепке баруға тілегі көрініс арнайы vnut renney лауазымына, еркін мінез-құлық, сылтауы иерархия, өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі бағалау қалыптастыруды қамтиды.

Бақылау сұрақтары мен тапсырмалары

1. Отандық және шетелдік ғалымдардың баланың психикалық дамуындағы

сюжетті-рөлдік ойындардың рөлі жөніндегі зерттеулеріне талдау жасаңыз.
2. Түрлі балалық әрекеттер түрі баланың психикалық дамуына қалай әсер етеді?
3. Мектепке дейінгі жастағы бала тұлғасының негізгі ерекшеліктері қандай?
4. Мектепке дейінгі жастағы баланың эмоционалды өрісінің негізгі даму бағыттары қандай?
5. Н. А. Мечинская кітабы бойынша өз пікіріңізді айтыңыз.
6. Мектепке дейінгі жастағы баланың коммуникативті өрісінде орын алатын өзгерістер қандай?
7. Мектепке дейінгі жастағы баланың интеллектуалды өрісінің негізгі даму заңдылықтарын сипаттаңыз.
8. Мінез-құлықтың еріктілігі неде? Еріктіліктің саналылық пен уәжбен қандай байланысы бар?
9. Мектепке дейінгі жастағы балалардың сюжетті-рөлдік ойынының қандай амплификация (байытылу, күрделеңдірілу) әдістері мен амалдары бар?
10. Мектепке дейінгі жастағы уәждердің даму ерекшеліктері қандай?
11. Жеті жас дағдарысының мәні неде?
12. Мектепке психологиялық дайындықтың негізгі параметрлері қандай?

Келесі түсініктерге анықтама беріңіз

- *Сюжетті-рөлдік ойын.*
- *Ойын мазмұны.*
- *Ойын желісі.*
- *Ойын әрекеттері.*
- *Қиялдағы (жалған) жағдаят.*
- *Ойындағы ауыстыру ережесі.*

3.5 Кіші мектептік жас (7—10,11 жас)

Дамудың әлеуметтік жағдайы. Баланың мектепке келуі оның шындыққа деген қарым-қатынас жүйесінің қайта құрылуымен байланысты: оның өмірі мен қызметі өзгереді. Мектепке баратын бала айналасындағы адамдармен жаңа қарым-қатынас орнатады, мектепке байланысты жаңа маңызды міндеттер пайда болады.

Оқушының мектептегі жұмысы мен оның мінез-құлқының сапасы мектеппен бағаланады және бұл бағалау басқа адамдармен қарым-қатынасының сипатына әсер етеді: мұғалімдері, ата-аналасы және жолдастары. Білім алу міндеттеріне, мектепке баруына ұқыпсыздықпен қарайтын, оқығысы келмейтін оқушыға қарағанда, айналадағы адамдар өз міндеттерін мұқият орындайтын мектеп оқушыларына басқаша қарайды.

Баланың өміріндегі бұл өзгерістер ересектер мен құрдастарымен қарым-қатынастарында елеулі өзгерістер әкеледі. Енді «бала - мұғалім» жүйесі баланың атаәаналармен қарым –қатынасын және баланың қарым-қатынасын анықтайды. Жақсы, «бестік» мінез-құлық және жақсы бағалар – бұл баланың ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынасын қалыптастырады.

Ересектердің баладан бірінші болып сұрайтыны: «Сабағыңды қалай оқисың?», «бала- мұғалім» жүйесі бала өмірінің орталығы болады, оғаан өмірге қолайлы барлық жағдайлар байланысты.

Алғашқы «бала-мұғалім» қатынасы «бала-қоғамға» айналады. Отбасындағы қарым-қатынастарда қарым-қатынастардың теңсіздігі бар, ал балабақшада ересек жеке тұлға болып табылады және «барлығы заі алдында тең» қағидатын орындайды. Мұғалім қоғам талаптарын орындайды, мектепте бірдей стандарттар жүйесі бар, бағалау үшін бірдей стандарттар қолданылады. Революцияға дейінгі мектепте мұғалім тек мемлекеттің өкілі ретінде өзінің ғана функциялары бойынша әрекет етпеді. Осыны оның киімі (мундир) анықтап көрсетті. Мектепте, ең басынан бастап, қабылданған ережелер негізінде, нақты анықталған қарым-қатынас жүйесі құрылуы керек. Мұндай қарым-қатынас жүйесін құру өте қиын. Гегельдің айтуы бойынша, мектепке бару – адамды әлеуметтік нормаға әкелу. Мектепте – заң, бәріне бірдей. «бала – мұғалім» жағдайы баланың бүкіл өміріне енеді. Егер, мектепте жақсы болса, үйде де, балалармен де жақсы дегенді білдіреді.

Жаңа әлеуметтік жағдай баланы қатаң стандартталған қарым-қатынас әлеміне кіргізіп, одан дағдыларыды меңгерумен байланысты, сондай-ақ ақыл-ой дамуына байланысты жұмыстарды орындау үшін тәртіптік ұйымдастырылған жауапкершілікті өз еркімен талап етеді. Осылайша, жаңа әлеуметтік жағдай баланың өмір сүру жағдайын қатаңдатады. Қоғамдағы жаңа ұстаным- бұл баланы өмір сүрудің тұрақты міндеттерінен босататын міндетті әлеуметтік маңызды қызметке ауысуы: ол оқуға міндетті. Енді ол барлық мектеп үшін қатаң, міндетті жүйеге және жалпы әлеуметтік ережелерге бағынады. Осылайша, бала мектепке дейінгі жастағы балалармен салыстырғанда қоғамда жаңа орын алады. Енді оған қоғам жүктеген міндеттерін атқарады және оның білім алу қызметі үшін мектептің және оның ата-анасының алдында үлкен жауапкершілік жүктеледі. Оқушы жаңа міндеттермен қоса жаңа құқықтарға ие болады. Ол ересектерден өзінің білім алу еңбегіне маңызды қатынастарды талап ете алады; оның жұмыс орнына, оқуына қажетті уақытқа, оқу құралдарына және басқаларға құқығы бар. Өзінің білім алу еңбегіндегі жақсы бағасы үшін, ол өзгелерден тек мақтауды емес, сонымен қатар құрметтеуді де күтуіне болады.

Жүйелі оқытуға көшу балаға қоршаған адамдармен жаңа қарым-қатынас жасауға, яғни, біздің қоғамымыздағы мектеп оқушыларына тән жағдайға жол ашады. Бұл жаңа позицияға көшу – тұлғаны қалыптастырудың басты шарты. Мектеп оқушыларының жағдайы маңызды, әлеуметте - бақыланатын, мақсатты қызметті міндеттейді, басқаларға деген борыштық және жауапкершілік сезімін тәрбиелейді, саналы және ұйымдасқан әрекет қабілетін, жеке тұлғаның маңызыд еріктік қасиеттерін дамытады. Жаңа қарым-қатынастар және елеулі, әлеуметтік маңызы бар қызметке үнемі қатысуы – балалардың өмірін терең мазмұнмен толтырады, бұл олардың жалпы бағытының сипатына, уайымдарына, олардың идеяларының ерекшеліктеріне әсер етеді.

Кіші мектеп жасындағы жетекші қызмет. Орта мектеп оқушысының жетекші қызметі – бұл оқу жұмысы. Бала мектепке келген сәттен бастап, ол өзінің қарым-қатынасын жүйелендіре бастайды. Д.Б. Эльконинніңойы бойынша, оның рөлі басымдыққа ие, себебі, біріншіден, ол арқылы баланың қоғаммен қарым-қатынасы жүзеге асырылады; екіншіден, олар мектеп жасындағы баланың жеке қасиеттері мен жеке психикалық процестер ретінде қалыптастырылады. Мектеп жасындағы туындайтын түсініктемелер оның негізгі деңгейінің білім беру қызметін қалыпптастыру процесін талдаудан тыс мүмкін емес. Білім беру қызметі – бұл адамзат жинаған ғылым мен мәдениетті игеруге тікелей бағытталған іс-шаралар. Бұл элементтер манипуляциялауға болатын текше түрінде берілмейді. Олардың барлығы абстрактілі, теоретикалық болып табылады. Ғылым мен мәдениет пәндері – бұл әрекеттенуге уйрену керек арнайы нысандағы пәндер. Адамның оқу іс-әрекетінің нақты қажетттілігі мен мотивациясы шындыққа теориялық көзқарас және бағдарлаудың тиісті әдісі болып табылады. Бұл қызметтің мазмұны – адамдардың теориялық сана - сезімнің өзара байланысты нысандары (ғылыми, көркемдік, моральдық, заңдылық). Эльконин Д.Б. жасөспірімдердің мектеп жасындағы білім беру қызметінің ерекшеліктерін сипаттады:

1. Оқу ісінің парадокстарының бірі: оның мағынасы, мазмұны және нысаны бойынша ашық түрде жариялануы, олда жеке-жеке жүзеге асырылады, ал оның өнімдері ассимиляция өнімдері болып табылады. Оқу әрекеті барысында бала адамзаттың білімі мен дағдыларын меңгереді. Бірақ бала оларды өзгертпейді. Сонда ол не істейді? Оқу қызметіндегі өзгеру құралы – субьекттің өзі болып табылады. Әрине, қызмет субьект кез-келген басқа қызметте өзгеріске ұшырайды, бірақ еш бір жерде ол өзгертудің ерекше құралы болмайды. Оқу ісінің субьектісі өзіне толыққанды енгізуді өзгерту міндетін қойып отыр. Осылайша, бала алғаш рет өзін-өзі өзгертуші ретінде болады. Тәрбиелеу қызметі – баланы өзіне айналдыратын, «кім болдым» және «кімге айналдым» рефлексиясын бағалауды қажет ететін қызмет. Өзіндік өзгеру үрдісі субьект үшін жаңа құрал ретінде ерекшелінеді. Оқу қызметіндегі ең негізгісі – адамның өз-өзіне бұрылысы: әр күні, әр сағатта өзі үшін өзгеруші субьектке айналдыма. Өздерінің жеке оқу пәндері бойынша өздерінің өзгерістерін бағалау. Сондықтанда барлық білім беру қызметі баланы бағалаумен басталады. Белгілеу – бағалаудың бір түрі. Амонашвили Ш. белгілеусіз эксперименталды тренинг ұйымдастырды. Белгілеусіз оқыту – бағаларсыз оқыту емес. Бағалау әрқашан бар және барынша егжей-тегжейлі болуы керек. Бағалау арқылы оқу іс-әрекетіндегі өзгерістерді өзі ажырата білу.

2. Оқу әрекетінің екінші ерекшелігі - баланың әртүрлі кәсіптерде өз жұмыстарын бағындыру қабілетінің жалпыға ортақ жүйе ретінде барлық үшін міндетті болып табылатын ережелер жиынтығына ие болуы. Ережелерге бағыну баланың мінез-құлқын реттеууге қабілеттілігін қалыптастырады және осылайша, жоғары нысандар оны ерікті түрде басқарады.

3. Бала мектепке барған сәттен бастап оқу іс-шараларын қалыптастыру жаңадан басталады. Оқу үрдісінің қалыптасу процесі мен тиімділігі

ассимилендірілген материалдың мазмұнына, мектеп оқушыларының тәрбиелік жұмысын ұйымдастырудың арнайы әдістері мен формаларына байланысты. Эльконин Д.Б. көрсеткендей, білім беру қызметін қалыптастыру бастауыш сыныптарда білім беру процесінде атқарылған міндеттер жүйесіне енгізілуі тиіс. Баланы сабақ оқуға үйрету керек. Алғашқы қиындық – баланың мектепке келу мотивациясы, ол мектепте атқаратын іс-әрекеттердің мазмұнымен байланысты емес. Оқу қызметінің себептері және мазмұны бір-біріне сәйкес келмейді, сондықтан себеп біртіндеп өз күшін жоғалтады, ол кейде және екінші сыныптың басында жұмыс істемейді. Оқу процесі оның себебі игеру құралының ішкі өзіндік мазмұнымен байланысты болатындай құрылуы қажет. Себеп қоғамдық қажет қызметке жалпы себеп ретінде қалсада, бірақ оқуға баланы мектепте оқытатын мазмұн ояту керек. Танымдық мотивацияны қалыптастыру қажет.

Осындай танымдық мотивацияны қалыптастыру оқудың мазмұнымен және тәсілдерімен төтенше тығыз байланысты. Дәстүрлі тәсілдерде танымдық мотивациянны қалыптастыруды оқыту болмауы да мүмкін. Оқу болып табылмайтын қызметті алғышарт ретінде оқу қызметіне айналдыру себепті өзгертеді. Оқу қызметіне келесі құрылымды жатқызады: 1) оқу тапсырмалары; 2) оқу әрекеттері; 3) бақылау әрекеті; 4) бағалау әрекеті. Бұл қызмет алдымен кіші сыныптағы оқушылардың оқытылатын оқу пәнінің негізгі қарым-қатынастраы ашылатын теориялық білімді игерумен байланысты. Оқу тапсырмаларын шешу кезінде балалар осындай қарым-қатынаста жалпы бағдарлау тәсілдерін үйренеді.О қу қызметі аталған тәсілдерді балалардың игеруіне бағытталған.

Оқу тапсырмасы – бала үйренуі керек нәрсе. Оқу тапсырмасының маңызды мінездемесі нақты тәжірибелік тапсырмалардың кейбір сыныбын шешудің жалпыланған тәсілінің мазмұнды (теориялық) үйрену болып табылады. Оқушының алдына оқу тапсырмасын қою – барлық мүмкін жеке және нақты жағдай нұсқаларында шешімнің жалпы тәсіліне бағдарламаны талап ететін жағдайға шығару.

Оқу әрекеті - білім беру материалының өзгеруі (белгілі бір жалпылама жалпылау салу немесе нысанға сәйкес бағдар беру тәсілі). Шын мәнінде, бұл оқып жатқан пәннің қасиеттерін анықтау үшін оқушы жасайтын әрекеттер. Негізгі оқу іс - әрекеттері, оларды іске асырудың нақты жағдайларына байланысты белгілі бір операцияларға сәйкес келеді:

- қарастырылып отырған жүйенің әмбебап қарым-қатынасын ашу үшін жағдайды қайта құру;
- графикалық және символдық түрінде таңдалған қарым-қатынас модельдеу;
- қатынас моделін түрлендіру оның қасиеттерін «таза» нысанда зерттеуге;
- Жалпыға бірдей шешілетін белгілі бір нақты нақты мәселелердің сериясын таңдау және құру;
- алдыңғы әрекеттердің орындалуын бақылау;

- ассимиляцияны бағалау осы оқу тапсырмасын шешу жалпы әдіс нәтижесі ретінде.

Білім беру қызметінің жалпы құрылымындағы маңызды орын бақылау әрекеттерімен қабылданады (оқушының дұрыс үлгіге сәйкес әрекет жасайтындығына көрсетіп тұр) және бағалау іс-әрекеті (оқушының нәтижеге қол жеткізгендігін анықтау), бұл оқушылардың оқыту іс-шараларын дұрыс өткізуді іске асыруға мүмкіндік береді, содан кейін бүкіл оқу тапсырмасының шешімін табысты анықтауға және бағалауға мүмкіндік береді. Л.И. Божович психикалық процестер мен орта мектеп оқушысының тұлғасын дамыту үшін білім беру қызметінің рөлін егжей-тегжейлі зерттеді. Ол жазғандай, мектеп жасында кішкентай бала қазіргі кездегі еңбек ұжымына мектепке де, отбасына да бірінші болып келеді, бұл оның жеке басын қалыптастырудың негізгі шарты болып табылады. Баланың отбасында және мектепте осы жаңа ұстанымының салдары баланың қызметінің сипатындағы өзгерістер болып табылады. Мектеп пен мұғалім ұйымдастырған мектептегі өмір баланың күрделі әлеуметтік сезімдерін дамытуға және әлеуметтік мінез-құлықтың маңызды нормалары мен ережелерін практикалық меңгеруге әкеледі. Мектептегі білімін жүйелі түрде игеруге көшу кіші сынып оқушысының тұлғасын және өзінің танымдық үдерістерін қалыптастырады. Оқушылардың тәрбиелік белсенділігі біртіндеп шындыққа деген көзқарасын өзгертеді, теориялық білім беру және когнитивтік тапсырмаларды өз алдына қойып, заттардың ішкі көрінісінде пайда болуына ықпал етеді. Бұл жұмыста баланың дерексіз логикалық ойлауы және оның қабылдау мен естелігінің жоғары нысандары дамиды.

Дегенмен, Л.И. Божович баланың психикасын дамытудағы мектептегі оқытудың шешуші ролі білім мазмұны мен оның қалай үйренетініне байланысты. Ғылым негіздерін жүйелі түрде игеру баланы жаңа біліммен байытады, оның көкжиегін кеңейтеді, оның ақыл-ой қызметіне жаңа мазмұн береді; өз кезегінде бұл жаңа мазмұн психикалық процестердің сипатын, мидың табиғатын өзгертеді. Мектеп жасында бала не ойлап жатқанын ғана емес және есінде не бар екенін, сондай-ақ ол қалай ойлайтынын және қалай еске түсіретіні өзгереді. Білім алу әдісі өте маңызды. Мектептегі білім балаға жаңа талаптар қояды. Біріншіден, ол баланы- оқуға саналы түрде арнайы мақсат қоюды талап етеді. Екіншіден, бұл мақсатқа олардың ақыл-ой процестеріне бағыну қабілетін талап етеді. Мектепте оқитын бала тек сабақ өткізгенде ғана есінде қалатын заттарды есіне сақтай алмайды. Ол белсенді түрде есте сақтап, талап еткенді жаттап алуы тиіс. Ол өзін қызықтыратын тақырыптарға ғана көңіл бөле алмайды. Ол сабақта айтылған немесе жасаған барлық нәрселерге мұқият болу керек.

Мектептегі білімге қойылатын талаптар басқа да психикалық процестерге де қолданылады: қабылдау, ойлау, сөйлеу және т.б. Басқаша айтқанда, тар мағынада мектептегі жаста алғаш рет білімді меңгеру ерекше, нақты іс-әрекет ретінде. Ойынның және баланың практикалық іс-әрекеттерін тоқтатқан кезде, оқыту арнайы білім беру және танымдық белсенділік түрінде

мектепте салына бастайды. Осыған байланысты кіші сынып жасындағы психикалық процестер бірте - бірте өзінің сипатын өзгертеді: есте сақтау-жаттауға айналады; қабылдау - мақсатты және ұйымдастырылған байқаудың қызметінде; ойлау когерентті логикалық пікірталас түріне айналады.

Кіші оқушының танымдық дамуы. Кіші мектеп жасына - қарқынды интеллектуалды даму жасына, интеллект басқа барлық функцияларды дамытады, барлық психикалық процестердің интеллектуализациясы, олардың түсінігі мен кездейсоқтықтары бар. Негізгі интеллектуалды жасты қалыптастыру - бұл барлық ғылыми ақыл-ой процестерінің, олардың ішкі білімі мен білуі, ол ғылыми тұжырымдамалардың жүйесін меңгеруіне байланысты. Негізгі сәт - балалардың басқа когнитивтік үдерістерін елеулі түрде қайта қалпына келтіретін сөздік-логикалық және ақылға қонымды ойлауды қалыптастыру; осылайша, осы жастағы жады және қабылдау - ойлауға айналады. Осы ойлаудың, есте сақтаудың және қабылдаудың арқасында балалар шынайы ғылыми ұғымдарды сәтті меңгеріп, содан кейін оларға әсер етеді. Осылайша, интеллекттен басқа барлық когнитивтік үдерістер кіші мектеп жасында ерікті және саналы болады.

Кіші сынып оқушыларының когнитивтік белсенділігінің тағы бір маңызды ерекшелігі - білім беру қызметін дамытудың нәтижесінде рефлексияның пайда болуымен байланысты өзгерістердің өзгеруі. Алайда, бұл өзгерістер ағарту ісінің әсерімен бірден емес, когнитивтік функциялар балалардың мінез-құлқын реттеуге және басқаруға қабілеттілігін арттырумен байланысты күрделі даму жолымен жүреді.

Қабылдау саласындағы өзгерістер. Балалар мектепке жеткілікті түрде дамыған перцептуальдық процестермен келсе де (оларда жоғары көру қабілеті және есту қабілеті бар, олар әртүрлі пішіндерде және түстерге жақсы бағдарланған), бірақ олардың білім алу қызметіндегі қабылдауы тек тану ғана және пішін мен түстің атауын білумен шектеледі. Бірінші сынып оқушыларында объектілердің өзіндік қасиеттері мен қасиеттерін жүйелі талдау жоқ.

Баланың қабылданған объектілерді талдай білу және саралау мүмкіндіктері ондағы неғұрлым күрделі іс-әрекеттің қалыптасуына байланысты, заттардың дербес қасиеттерінің сезімталдығы мен кемсітушілігіне байланысты. Бұл іс-шара байқау деп аталады, әсіресе мектептегі оқыту процесінде қарқынды. Сыныпта оқушы әртүрлі мысалдар мен нұсқаулықтарды қабылдайды, содан кейін қабылдау тапсырмаларын әзірлейді. Осы қабылдаудың арқасында мақсатты болады. Мұғалім балаларға заттар мен құбылыстарды (олардың қасиеттерін анықтау тәртібін, қолын қозғалыстың бағыттарын, көздерін және т.б.) қараудың әдістерін, белгіленген қасиеттерді (суретті, диаграмманы, сөзді) жазу әдістерін үнемі көрсетеді.

Содан кейін бала қабылдау жұмысын дербес жоспарлауға және оны жоспарға сәйкес әдейі жүзеге асыруға, негізгіні екінші бөлімнен бөлуге, қабылданған атрибуттардың иерархиясын орнатуға, оларды ортақ болған кезде саралауға және т.б. Когнитивтік қызметтің басқа түрлерімен (назар,

ойлау) синтезделген бұл қабылдау мақсатты және ерікті бақылау нысанын алады. Жеткілікті дамыған бақылаумен баланың байқауына оның жеке қасиеті ретінде айтуға болады. Осылайша, бастауыш мектепте, мұғалімнің жетекшілігімен, алдын-ала таныстыруды қалыптастыру кезінде, белгілі бір тапсырманы орындайтын объектіні нысаналы ерікті түрде бақылауды қалыптастырады.

Назар аудару саласындағы өзгерістер. Мектепке келген кезде ерікті зейін нашар дамыған. Балалар назарын, әсіресе жарықтық пен ерекше емес (ерекше назар) ерекшеленетін нәрсеге тікелей қызықтыратынын ескереді. Мектеп жұмысының алғашқы күндерінен бастап баланың мұндай элементтерді қадағалауын талап етеді және қазіргі кезде оған қызығушылық білдірмейтін ақпараттарға да. Бірте-бірте бала сыртқы жағынан тартымды объектілерге ғана емес, қажетті заттарға тікелей және тұрақты түрде көңіл бөлуге тырысады. 2-3 сыныпта көптеген оқушылар ерікті түрде назар аударады, мұны мұғалім түсіндірген кез келген материалға немесе кітабқа қолдана алады. Мектеп жастағы баланың ерікті назар аударуы, оны әдейі бір немесе бірнеше тапсырмаға бағыттай алуы маңызды. Ерікті көңіл-күй қалыптастыруда баланың іс-әрекеттерінің айқын сыртқы ұйымы, оған осындай үлгілерді хабарлау, осындай сыртқы қасиеттердің көрсеткіші бар, ол өз сана-сезімін басшылыққа ала алады. Баланың өзін-өзі ұйымдастыру - бұл ересектер, әсіресе мұғалім бастапқыда құрылған және басқаратын ұйымның салдары. Назарларын дамытудың жалпы бағыты мұғалім қойған мақсатқа қол жеткізгеннен бастап, ол өздері қойған міндеттердің реттелген шешіміне ауысады.

Бірінші сынып оқушыларында ерікті көңіл бөлінбейді, себебі олар өздігінен реттеудің ішкі құралдары әлі жоқ. Сондықтан, тәжірибелі мұғалім әр түрлі сабақ түрлерінде сабақ өткізіп, қиындықсыз балаларға ауысады (ауызша санауды әртүрлі тәсілдермен шешу, проблемаларды шешу және нәтижелерді тексеру, жазбаша есептерді жаңа қабылдауды түсіндіру, оларды іске асыруда оқыту және т.б.). Екінші сынып оқушыларында нақты психикалық іс-әрекеттерден гөрі, сыртқы назар аударылады. Бұл функция сыныпта графикалық схемаларды, сызбаларды құрастырумен психикалық жаттығуларды ауыстыра қолдануға өте маңызды. Назарды дамыту назардың көлемін кеңейтуге және әртүрлі әрекеттер түрлеріне таратуға байланысты. Сондықтан, баланың өз іс-әрекеттерін орындау арқылы оның жолдастарының жұмысын атқара алатын және болуы керек болатын тәрбиелік міндеттерді белгілеу ұсынылады.

Жад аймағындағы өзгерістер. Жад саласындағы өзгерістер баланың алдымен ерекше мнемоникалық тапсырманы іске асыра бастайтындығына байланысты. Ол осы тапсырманы басқалардан бөледі. Мектепке дейінгі жастағы бұл міндет немесе мүлдем ерекшеленбейді, немесе үлкен қиындықпен ерекшеленеді. Екіншіден, кіші мектеп жасында есте сақтау әдістерінің қарқынды қалыптасуы болады. Ең қарапайым әдістерден (қайталау, абай болу материалды ұзақ уақыт қарастырған кезде) кіші жастағы

бала материалдың әртүрлі бөліктерінің байланыстарын түсініп, топтастыруға көшеді. Мұнда мұғалім екі бағытта жұмыс істеуі керек. Бұл жұмыстың бір бағыты балаларды мағыналы есте сақтауды қабылдау (материалды семантикалық бірліктерге бөлу, семантикалық топтау, семантикалық салыстыру және т.б.), басқа уақытқа бөлінген көбею әдістерін қалыптастырумен, есте сақтау нәтижелерін өзін-өзі бақылау әдістерімен балалардың қалыптасуымен байланысты. Материалды семантикалық бірліктерге бөлуді қабылдау жоспарды құрастыруға негізделген. Кіші мектеп жасының соңында оқушылар бірліктерді бөліп қана қоймай, материалдың семантикалық топтамасын - оның негізгі құрамдас бөліктерін біріктіру мен бағындыруды, парцеллерді бөлшектеуді және тұжырымдарды, нақты деректерді кестеге топтастыруды және т.б. талап етеді. Бұл топтау мәтіннің бір элементінен екіншісіне еркін қозғалуы және осы элементтерді салыстыруына байланысты. Топтастыру нәтижелері материалды түсінудің дәйекті кезеңдері ретінде де, оның бөліктеріне бағынудың ерекшеліктері сияқты материалдық тасымалдаушы болып табылатын жазбаша жоспар түрінде жазылуы керек. Алдымен жазбаша жоспарға сүйеніп, содан кейін оның идеясы бойынша оқушылар түрлі мәтіндердің мазмұнын дұрыс шығара алады. Жасөспірім оқушыларда репродуктивті әдістерді қалыптастыру үшін арнайы жұмыс қажет.

Кішкентай мектеп жасындағы жадыда «интеллектуалды», яғни сапалы психологиялық жад процестерінің өздерін түрлендіруі. Материалдық оқушылардың логикалық өңдеудің жақсы қалыптасқан әдістері қазіргі уақытта өздерінің негізгі қатынастарына және қарым-қатынастарына ену үшін, олардың қасиеттерін егжей-тегжейлі талдау үшін, яғни «еске түсіру» тікелей тапсырмасы фонға ауысқан кезде осындай мағыналы әрекет үшін қолдануға кіріседі. Демек, кіші мектеп жасындағы естеліктер екі бағыт бойынша оқытудың әсерінен дамиды: ауызша-логикалық естеліктердің рөлі мен нақты салмағы (көрнекі-фигуративті есте сақтаумен салыстырғанда) күшейтіледі және бала есте сақтау қабілеттілігін саналы түрде басқаруға және көріністерін реттеуге (есте сақтау, көбейту,).

Қиялдағы өзгерістер. Білім беру қызметі, ең алдымен, осы жастағы репродуктивтік қиялдың дамуын ынталандырады - оқушылар зерттелетін тақырыптағы шындық имиджін қайта жасауы керек. Алғашқы сыныпта қиялдың суреттері шамамен және нашар болып келеді, бірақ оқудың әсер етуі арқылы үшінші сыныпта суреттердегі атрибуттар мен қасиеттер саны артады. Олар жеткілікті толықтығы мен нақтылығына ие болады, бұл негізінен олардың элементтерінің әрекеттерінің элементтері мен өзара қарым-қатынасын қалпына келтіру есебінен туындайды (бұл да ойлау қабілетінің әсерін көрсетеді). Кішкентай мектеп жасындағы репродукциялық қиял балалардағы тәрбие беру арқылы, біріншіден, олардың сипаттамасында тікелей айтылмаған объектілердің тұжырымдалған жайларын анықтауға және көрсетуге қабілетті, бірақ, әрине, төмендегідей және екіншіден, кейбір объектілердің шарттығы, олардың қасиеттері мен жай-күйі дамиды. Қиялды

қалпына келтіру қазірдің өзінде шындық бейнесін қайта өңдейді. Балалар әңгімелердің сюжеттік желісін өзгертеді, оқиғаларды уақытында көрсете алады, жалпыланған, конденсацияланған нысандарда бірқатар объектілерді бейнелейді (бұл негізінен семантикалық есте сақтау әдістерін қалыптастырады). Көбінесе, мұндай өзгерістер мен комбинациялар білім беру үдерісінің мақсаты бойынша кездейсоқ және негізсіз болып келеді, бірақ олар баланың қиялға деген қажеттілігін, заттарға эмоционалды қарым-қатынастың көрінісін қанағаттандырады. Мұндай жағдайларда балалар өз өнертабыстарының таза дәстүрлі екенін нақты біледі. Нысандар туралы ақпарат және олардың пайда болу шарттары сатып алынғандықтан, бейнелердің көптеген жаңа комбинациясы дәлелдер мен логикалық дәлелдерге ие болады. Бұл жағдайда шеберліктің кеңейтілген сөздік түрінде қалыптасады немесе, бүктелген интуитивті түсініктемелерде, осы типтегі негіздемелерді қалыптастыру: «Мұны осылай және осылай жасасаңыз міндетті түрде болады». Жасөспірімдердің қандай да бір объектілердің шығу тегі мен құрылысы үшін жағдайды анықтауға деген ықыласы олардың шығармашылық (өнімді) қиялын дамыту үшін маңызды психологиялық алғышарт болып табылады. Бұл алғышартты қалыптастыруға еңбек сыныптары көмектеседі, онда балалар объектілерді өндіру бойынша өз жоспарларын жүзеге асырады. Бұл көбінесе балалардың сурет дизайнын жасауды қажет ететін сабақ сабақтарымен жеңілдетіледі, содан кейін оны жүзеге асырудың ең мәнерлі құралдарын іздейді.

Ой-сананың өзгеруі. Ойлау саласында ең маңызды өзгерістер орын алады. Ойлау дерексіз және жалпылама болып келеді. Выготский тұжырымдамалық ойлауды дамытуда жасөспірімдерді мектеп жасында ғана сезімтал болады деп есептеген. Бұл сананың өздігінен қайта құрылымдауын білдіреді. Басым функция бола отырып, ойлау барлық субъектілердің жұмысын анықтайды, оларды субъектінің алдында тұрған проблемаларды шешуге біріктіреді. Нәтижесінде «ойлауға қызмет ету» функциялары интеллектуалды, түсінікті және ерікті болып табылады.

Бірақ ең елеулі өзгерістер ойлаудың өзі болып табылады. Оқудан бұрын ол тікелей өмірлік тәжірибеге сүйенеді, немесе нақты кескіндермен және өкілдіктермен немесе баламен іске асырылмайтын («күнделікті түсініктер») сезімтал қорыту түрінде берілген ұғымдардың өзіндік баламасымен жұмыс істейді. Мектептегі білім беру процесінде ол теориялық, дисскурстық, жұмыс тұжырымдамаларына негізделген ойлауға айналады.

Білімді сіңіру арқылы, оқушы білім берудегі ғылыми ұғымдар үрдісін үйренеді, яғни ол ұқсас сипаттамаларға емес, жалпы сипаттаулар құруға қабілеттілікті игереді (бірақ олардың жалпы сипатына ие), бірақ маңызды байланыстар мен қатынастарды. Мысалы, өмір сияқты тұжырымдаманы қалыптастыру үшін Энгельстің пікірінше, «өмірдің барлық түрлерін зерттеу және оларды өзара байланыстыру арқылы көрсету керек». Осылайша, тұжырымдаманы меңгеру, оқушы тек «абстрактілі әмбебаптығы» ғана емес, сонымен қатар оның құрамында «растайтын шешімдердің кластерін»

иемденеді. Ол осы пайымдауларды дамытуға, тұжырымдамадан тұжырымдамаға өтуге, яғни теориялық жазықтықта ойлануға қабілетті болады. Тұжырымдаманы әзірлеу оқушының өзіне жүктелген білім алу міндеттерін шешу үшін белсенді болуын талап етеді; басқаша айтқанда, бұл процесс белгілі бір мағынада шығармашылықпен байланысты. Сондықтан мектепте білім алуды үйрену теориялық тұрғыдан ойлауды қалыптастыруға көмектеседі, сондықтан оқушы тиісті құбылыстардың себептерін талдайды, оларды байланыстыратын үлгілерді түсінеді, сондай-ақ оны дұрыс тұжырымдар жасауға әкелетін ойлау тәсілдерін біледі. Бұл қозғалыста оқушы алдымен оған ұсынылған ойлар жүйесін, содан кейін өзінің жеке ойлау үдерісін түсінуді бастайды.

Кіші мектеп жасындағы ғылыми тұжырымдамаларды қалыптастыру жаңадан басталады. Ол жасөспірімдерде жалғасады, содан кейін балаға жаңа мазмұнды меңгеруге мүмкіндік беретін теориялық ойлаудың негізі болады (тек фактілер ғана емес, сондай-ақ үлгілер) және когнитивті қызығушылықтың жаңа түрін қалыптастырады. Осыған байланысты, Л.С. Выготскийдің «сана мен өздігіміздің ғылыми ұғымдардың қақпасы арқылы санаға кіруі» деген сөздерін еске түсіру керек.

Бастауыш сынып оқушысының тұлғасын дамыту. 7-11 жас аралығындағы балада ол, әрине, әлеуметтік әсерге ұшырайтын жеке тұлға екенін түсінеді. Ол оқыту үдерісінде өзін өзгертуге, ұжымдық белгілерге (сөйлеу, фигуралар, жазбалар және т.б.), ұжымдық ұғымдарды, қоғамда бар білім мен идеяларды, мінез-құлық пен құндылық бағдарларына қатысты әлеуметтік күтулердің жүйесін белгілеуді үйренуі керек екенін біледі. Сонымен қатар, ол өзгелерден ерекшеленетінін және өзінің жеке ерекшелігін, өзінің «өзін» сезінетінін, ересектер мен құрдастардың арасында өзін құруға ұмтылғанын біледі. Баланың өзін-өзі тану қарқынды дамып, оның құрылымы күшейтіліп, құндылық бағдарларымен толықтырылады.

Осы кезеңде мінез-құлық пен белсенділіктің негізін жаңа әлеуметтік мазмұнмен қанықтыру жалғасуда. Ерекше орындармен білім беру қызметіне қатысты қарым-қатынас орнату үшін білім беру негіздері мен себептері ерекше орын алады. Осы кезеңде мотивациялық және талапқа сай сала қайта жаңғыртылды, ол тану туралы талаптардың мазмұнын сапалы түрде өзгертті. Білім беру қызметі, оның барлық компоненттерімен, бастауыш мектеп жасындағы баланың ұмтылысының іргетасы болып табылады. Бұл баланың ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынасында өз көрінісін табады. Бала ересектерден тану туралы талап жасайды. Кішкентай мектеп жасындағы балада мойындау туралы талапта қалыптасқан сезімдердің бүкіл кешені бар. Оның ар-ұжданы бар, сондықтан біз баланы зұлымдық жасаған кезде оған қоңырау шала аламыз. Ол білуі керек, бұл керек. Ол іс-әрекетке байланысты мақтаныш сезімін немесе ұят сезімін сезінеді. Ол ересек актімен ғана емес, оның жақсы қасиеттерімен (батылдық, шыншылдық, басқалармен бөлісуге дайындық) мақтана алады, ол туралы білуі мүмкін. Ол ересек адам көрген

қателіктерден ғана емес, сонымен қатар өз көріністерімен (қорқақ, дөрекілік, ашкөздік және т.б.) ұятқа қалуы мүмкін, ол өзін өзі жарамсыз деп санайды.

Өзін-өзі растауға ұмтылу баланы нормативтік мінез-құлыққа ынталандырады, ересектер өздерінің қадір-қасиетін растайды. Алайда, баланың өзінен күтілетін нәрсені істеуге қабілетсіз немесе жоғалтқан жағдайда өзін-өзі растауға деген ұмтылысы (ең алдымен, бұл оның мектептегі табысы), оның шектелмеген қыңырлығына әкелуі мүмкін. Алайда, тұтастай алғанда, туыстары, әріптестері мен мұғалімдері арасында тану туралы талап баланы еріксіздік, табандылық, мақсаттылық, өзін-өзі бақылау дағдылары мен өзін-өзі бағалауды дамытуға шақырады. Білім беру қызметі балалардағы жауапкершілікті дамытуға, яғни, өздерінің іс-әрекеттерінің нәтижелерін қажетті мақсаттар мен нормаларға сәйкестігін түсіну қабілетін арттырады. Жауапкершілік жалпыға ортақ істің иелік ету сезімін тудырады, борыш сезімі. Өзіне деген эмоционалды жағымды көзқарас, әрбір қалыпты дамып келе жатқан баланың жеке басының өзіндік сана құрылымын негіздей отырып, позитивті этикалық нормаға сәйкес келетін шағымдарға бағытталады. Өз-өзіңді құрметтеуге және өзгелерді құрметтеуге лайық болудың жеке эмоциялық қызығушылығы моральдық жағымды моральдық норманы қанағаттандыру қажеттілігі мен эмоциялық қажеттілігін түсінуге әкеледі. Қандай мінез-құлықтың оң сипатына жету қажеттілігі жеке мағына береді, бала жеке қасиет ретінде пайда болады. Кішкентай мектеп жасындағы бала өзінің мінез-құлқын ұстай алады. Мұның бәрі жасөспірім оқушының қоғамның жасаған мінез-құлық нормаларын нақты түсінуіне байланысты. Бұл нормалар адамның мінез-құлқын және оның басқа адамдармен қарым-қатынасының сипатын анықтайды. Бала өзгелерге не айтуға болатынын және үйде, қоғамдық орындарда, жолдастармен қарым-қатынаста қандай әрекеттерге жол берілуіне рұқсат етілмейтін және т.б. рұқсат етілмейтін нәрсені біледі. Кішкентай оқушыларды тану және өзін-өзі ішкі талаптарына ішінара айналып өтетін осындай мінез-құлық нормалары бар. Кішкентай оқушылар біртіндеп өздерінің мінез-құлығын бірте-бірте меңгеріп, сезімін неғұрлым шектелген наразылықтарын, ашулануын, қызғанышын, сыныпта болған кезде, сезінуді тудырады, өйткені сезім көрінісінде ұстамау дереу ескертуге әкеледі, талқылауға жатады және айыптауға апарады. Өзінің сезімін басқаруға қабілеттілігін меңгеру, бастауыш сынып оқушысы ауызша нысанда (айыптау, ант беру), қозғалтқыш нысанында (күресте) көрсетеді; сезімдерді білдіретін жаңа реңктер пайда болады - ирония, мазақ, күмән. Бұл жаста жоғары сезім пайда болады: эстетикалық, әлеуметтік. Моральдық сезімдерді қалыптастыру ерекше рөл атқарады: достық сезімі, сынып үшін жауапкершілік, басқалардың қайғысына рақымы, әділетсіздікке наразылық және т.б. Сонымен қатар, олар нақты іс-әрекеттердің әсерінен, көрнекі мысал мен тапсырманы орындаған кезде өз әрекеттерімен, мұғалімнің сөздерінің әсерімен қалыптасады. Алайда, бастауыш сынып оқушысы мінез-құлық нормалары туралы біліп жатқанда, мұғалімнің сөздерін мұны қажет деп сезінген кезде эмоциялық жағынан ренжіген кезде ғана қабылдайды және

басқаша емес екенін есте сақтау маңызды. Мектеп жасындағы әртүрлі тәжірибелерінің пайда болуына әкелетін жаңа сәтте тек қана білім беру ғана емес, жаңа әлеуметтік қатынастар пайда болатын сыныптық ұжым да бар. Бұл байланыстар сыныптық тапсырмаларды орындаудағы іскерлік қарым-қатынастар, өткізетін іс-әрекеттер үшін ортақ жауапкершілік, өзара қайырымдылық және т.б. байланысты әртүрлі байланыс түрлерінің негізінде құрылады. «Эмоциялық инфекция» деп аталатын жасөспірім оқушылар тобында орын алады, бірақ көбінесе сыныптағы қалыптасқан қоғамдық пікірдің сипаты мектеп өмірінің фактілеріне эмоционалдық қатынасы ретінде айқындалады, ол жеткілікті түрде тұрақты және қатысушыларға бей-жай қарамайды. Сезімі жасөспірім оқушының мінез-құлқы ретінде оның өмірінде үлкен орынға ие болады және мектепке дейінгі балаға қарағанда басқа нысандарды алады. Ашуға булығу, ашулану, тітіркену жасөспірім оқушының ренжіген жолдастарға қарсы агрессиялық әрекеттер жасауға әкелуі мүмкін, бірақ осы жастағы балалардың қақтығысы тек осындай мінсіз күшке жеткенде пайда болады, өйткені мінез-құлық ережелерін бұзған сәтсіздіктер жойылады. Алайда бастауыш сынып жасында жасөспірімдердің моральдық көріністері тұрақсыздығы, икемділігі көрінеді, өзінің моральдық тәжірибесінің құбылмалылығымен, әртүрлі себептерге байланысты сол оқиғаларға тұрақты емес көзқараста көрінеді. Біріншіден, баланың әрекеттерін анықтайтын моральдық ережелер жеткілікті жалпыланған сипатқа ие емес. Кейбір жағдайларда олар «өз жолын бұзады», ал басқаларында саналы түрде қолданылмайды. Екіншіден, кішігірім оқушы санасына кірген моральдық позициялар өз иелігінде жеткілікті түрде тұрақты болмай тұрып, моральдық тұрғыдан талап етілетін жағдай туындаған кезде бірден дерлік көрініс табады және қолданыла бастайды. Бірақ олар өз іс-әрекеттерінде көрінбеуі мүмкін. Кішкентай мектеп жасында моральдық сезімдер баланың әрдайым нақты және түсініксіз моральдық принципін түсінетін және түсінетіндігімен ерекшеленеді, сонымен бірге оның тікелей тәжірибесі жақсы және нашар екенін көрсетеді. Сондықтан, заңсыз әрекеттер жасағанда, ол әдетте ұят сезімін, азапты сезінеді және кейде қорқады.

Кішкентай оқушының коммуникация ерекшеліктері. Отбасындағы қарым-қатынас. Баланың өз мүмкіндіктері туралы анықталған мектеп жасына дейінгі балалықтың еркіндігі тәуелділіктің және өмірдің жаңа ережелеріне бағынатын қарым-қатынасымен ауыстырылады. Отбасы мектепте оқуға, үй тапсырмаларын орындауға, күн тәртібін қатаң түрде ұйымдастыруға байланысты баланы қатаң басқара бастайды. Балаға қойылатын талаптарды қатаң сақтау, тіпті ең мейірімді түрде, өзіне жауапкершілік жүктейді. Ситуациялық импульсивті қалау мен міндетті өзін-өзі ұйымдастырудан бас тарту баланың жалғыздық сезімін тудырады, өзін сүйетін адамдарынан алыстатады, өйткені ол өзіне жауапкершілік алып, жаңа өмірін ұйымдастырады. Баланың ұмтылысының қиын кезеңі ғана емес мектепке бару, тәртіпті болу (сабақта жақсы ұстау, мұғалімнің тапсырмаларын орындауға жұмсалатын ақылмен жұмыс істеу және т.б.), сондай-ақ үйде, отбасыңызда

күніңізді ұйымдастыру қажеттілігі туралы. Отбасы кіші сынып оқушыларына ең маңыздысы, оны сыныптағы көңіл көтеруден аулақ ұстауға үйрету, «өзіңе жауапкершілікті сезіну» дегенді білдіреді, сол үшін «ойнауға уақыт та» дегенді білдіреді ерік-жігерді басқаруға үйрену. Ақылға қонымды және бала сүйетін отбасы балаға білім беру қызметіне қойылатын талаптарды меңгеруге және оны міндетті түрде және қажет деп қабылдауға көмектеседі. Баланың жаңа жағдайлардағы өмір нормаларын меңгерудегі табыстары ең алдымен отбасында сақталады және бұрынғы қарым-қатынас нысандарында ғана емес, білім беру қызметінде де тану қажеттілігін қалыптастырады. Кіші мектеп жасындағы өмір жағдайына бейімделу сипаты және отбасының балаға деген көзқарасы оның жеке тұлға сезімін дамытуды анықтайды. Баланың әлеуметтік мәртебесін өзгеруіне сезімтал отбасы жағдайында отбасылық қатынастарда жаңа орын алады: ол оқушы, ол жауапты адам, ол кеңес береді, ол қарастырады. Тану қажеттілігі баланың өзінің моральдық қасиеттерін қалыптастыруға деген ықыласында көрініс табады: ол рефлексия жасайды, өз әрекетін басқалардың болашақ реакцияларына бағыттауға тырысады, ал адамдар оған ризашылық сезінуін, оның игі істерін біліп, бағалауын қалайды. Бала ересектерге өздерінің қызмет нәтижелерін және жетістіктеріне баға беру үшін қажет еместігі туралы сұрақ тудырады. Бұл жағдайда ата-аналардың баланы қолдауы өте маңызды.

Мектептегі қарым-қатынас. Бірлескен білім беру қызметі барысында балалар жаңа қарым-қатынас орнатады. Бірнеше аптада мектепте өткізгенде, бірінші сынып оқушыларының көбісі жаңа әсердің массасынан қуануды және уайымдауды жоғалтады. Олар көршісінің мінез - құлқын мұқият зерттеп, олармен қарым-қатынаста болған немесе мүдделердің ұқсастығын анықтайтын сыныптастармен байланыс орнатады. Жаңа ұжымдағы бағдарлаудың бірінші кезеңінде балалар құрамында мүлдем өзгеше сипат белгілері бар (олардың кейбіреулері ұялшақ, ал басқалары алауыздыққа ие). Бірақ басқа балалармен қарым-қатынас орнатқан сайын, әрбір оқушы өзінің жеке ерекшеліктерін анықтайды.

Бастауыш сынып оқушыларының өзара достық қарым-қатынастарының ерекшелігі (балалар бір партада отырады, бір үйде тұрады, бірдей әдебиетке қызығады және т.б.) әдетте, қоғамдастықтағы сыртқы жағдайлар мен кездейсоқ қызығушылықтар олардың негізі болып табылады. Бастауыш сынып оқушыларының санасы құрдастарының пікірін өзіне шынайы бағалау критерий ретінде қабылдамайды, ол бұл деңгейге әлі жеткен жоқ. Әрине, 9-10 жастағы балалар оларға сыныптастары ептілікке, интеллектке, ерлікке, қызығушылығына баға беруін қызық көреді және осы бағалау оның қалағанына сай келмесе қатты уайымдайды. Бірақ мұндай сезім қысқа ғұмырлы болып табылады, ең бастысы, олар ересек адамның немесе мұғалімнің бағалауы арқылы оңай өзгертіле алады. Соңғысының пікірлері бастауыш сынып оқушылары үшін маңызды.

Божович Л.И. байланысы жоқ нысанды қарым-қатынас емес, мектеп қызметкерлері бастауыш сынып оқушыларының дамуында шешуші болып табылады деп сенген. Оқушылардың ұжымында «теңдік» болуы мүмкін емес,

әр бала өзіне артылған міндеттермен, оның жеке ерешеліктеріне және бейімділігіне сай қарым-қатынастар жүйесінде өз орнын алады. Мектеппен ұйымдастырылған балалардың қоғамдық өмірі мұғалімнің жетекшілігімен құрылып, оқушылардың арасында қоғамдық пікірдің құрылуына, дәстүрлердің, әдет-ғұрыптардың және ережелердің пайда болуына және бекітілуіне әкеледі. Осылайша, баланың мектеп ұжымына кіруі оның жеке басының қалыптасуында маңызды рөл атқарады.

Мұғаліммен қарым-қатынас білім беру қызметін ғана емес, мектептегі өмірдің барлық түрлерін ұйымдастырады. Бастауыш сынып оқушылары мұғалімнің беделін біржолата мойындайды. Олар оған әртүрлі себептермен - кездейсоқ және кішкентайдан, терең және жеке мәселелерге дейін жүгінеді. Балалар өздерінің алаңдаушылығын, тәжірибесін және үй жағдайын мұғалімдермен ашық бөліседі. Реніш болған жағдайда бастауыш сынып оқушысы мұғалімге барады, ал ренжіткен адам мұны жиі міндетті рретінде қабылдайды, өйткені мұғалім барлығы үшін ортақ адамгершілік арбитр ретінде қабылдайды. Бастауыш сыныпта мұғалімнің беделі зор, ол мұғалімнің жеке қасиеттерімен ғана емес, сонымен қатар осы жастағы әлеуметтік жағдаймен де байланысты. Алайда кейінгі уақытта жасөспірімдерде мектептегі қарым-қатынас жүйесі бүкіл елеулі өзгерістерге ұшырайды.

Бақылау жұмысы сұрақтары:

1. Мектепте оқи бастауына байланысты баланың саласында қандай қайта құрылулар болады?
2. Бастауыш сыныптың дамуына оқу үрдісі қалай әсер етеді? Ойлаудың дамуына байланысты қабылдау функциаларында қандай қайта құрылулар болады?
3. Бастауыш сыныпта балада эмоционалды-мотивациялық орталығында қандай қайта құрылулар болады?
4. Н. А. Менчинская кітабынан мысалдарды табыңыздар.
5. Бастауыш сынып оқушыларының қалауларын тәрбиелеудің қандай жолы бар?
6. Бастауыш сынып жасында маңызды оқу жүйесінің құрылу сатыларының сапасы қандай?
7. Оқытудың тиімділігін арттыру үшін қажетті психикалық қызметін ұйымдастырудың шарттары қандай?
8. Бірлескен оқу іс-әрекеттерінің пайда болу үлгісі мен механизмдері қандай? Кіші сынып оқушылары мен олардың құрдастары арасындағы қарым-қатынастың ерекшеліктері қандай?

Келесі түсініктердің анықтамаларын беріңіз

- *Оқу қызметі.*
- *Түсіну.*
- *Оқу тапсырмасы.*
- *Оқу әрекеті.*

- *Зияткерлік процестердің интеллектуализациясы.*
- *Маңызды есте сақтау.*
- *Қиялды қалпына келтіру.*
- *Тұжырымдамалық ойлау.*
- *Ғылыми ұғымдар.*
- *Жауапкершілік.*
- *Моральдық сезім.*
- *Тану қажеттілігі.*

3.6 Жасөспірім жас (10-11 — 15-16 жас)

Дамудың әлеуметтік жағдайы. Жасөспірім жас онтогенездің өтпелі және сыни кезеңдерінің бірі болып табылады. Бұл ерекше жас мәртебесі жасөспірімдер дамуының әлеуметтік жағдайының өзгеруіне байланысты – ересек әлемге қосылуға деген ұмтылыс, мінез-құлықтың осы дүниенің нормалары мен құндылықтарына бағытталуы. Жасөспірімнің осы сипатына байланысты «ересек» сезімі, сондай-ақ өзін-өзі тану және өзін-өзі бағалау, жеке адамға деген өзіне қызығушылық қабылеттері мен мүмкіндіктерін дамыту. Жасөспірімдердің физикалық дамуының орталық факторы жыныстық жетілу болып табылады, бұл ішкі органдар жұмысына айтарлықтай әсер етеді. Жыныстық бейімділік (көбінесе бейсаналық) байқалады және жаңадан қайғыруға әуестік пен ойларында да байланысты болады.

Ересек сезімінің жасөспірімдерде пайда болуы жасөспірімдердің тәуелсіздікке ұмтылуда, ересек адамдарға деген ерік-жігерінде көрсетілген ересек ұжымның толыққанды мүшесі болуына, «ересектердің» өзінің жеке басының қадірін құрметтеуге ұмтылуына, оның пікірімен санасуға ұмтылуына деген субъективті тәжірибесі ретінде көрінеді. Олардың өсу мүмкіндіктерін қайта бағалау жасөспірімдердің белгілі тәуелсіздік пен тәуелсіздіктің, өзін-өзі бағалау және ренжіту ұмтылысын анықтайды, ересектерге қатысты сыншылдықтарын арттырады. Өзінің артқан мүмкіндіктерін қайта бағалау жасөспірімдердің абициаларын анықтайтын тәуелсіздік пен өзін-өзі бағалауға деген ұмтылысын және ренішін, ересектерге сыни көзқарасын арттырады.

Осылайша, дамудың әлеуметтік жағдайы бұл жастың өтпелі кезеңі мен дағдарысын айқындайды. Жасөспірімдік кезеңнің ерекшелігі мен көріністері жасөспірімдердің өмір жағдайлары және дамуы, оның ересек әлемдегі әлеуметтік мәртебесімен анықталады. Тағы бір К.Левин жасөспірімдердің жанжалдың дамуының себептерін қоғамдағы «өтпелі» позициямен байланыстырды. Ол қазіргі заманғы қоғамда тәуелсіз ересектер тобы мен балалар тобы бар екенін мәлімдеді. Олардың әрқайсысының артықшылығы бар. Жасөспірімнің жағдайының ерекшелігі - бұл екі топтың арасында болғандықтан, ол енді бір топ балаларға тиесілі болғысы келмейді және ересектер тобына көшуге тырысады, бірақ олар оны әлі қабылдамайды. Осындай жағдайдағы Левин жасөспірімнің ерекше сипаттамаларының көзін көрді. Ол екі топ арасындағы алшақтықтың артуы және жасөспірімнің

қызығушылығы көп болған сайын, жасөспірім кезеңі неғұрлым қиын (5-тармақта келтірілген).

Выготский өтпелі кезеңдегі «дағдарыс» екі фактормен байланысты деп есептейді: жасөспірімнің ақыл-парасатында жаңа қалыптасудың пайда болуы және бала мен қоршаған орта арасындағы қарым - қатынасты қайта құрылымдау: бұл қайта құрылымдау «дағдарыстың» негізгі мазмұнын құрайды. Дамудың әлеуметтік жағдайының ерекшеліктері, ересекте р әлеміне қатысты жасөспірімдердің ерекше жағдайы және осы кезеңде өсіп келе жатқан ерекше сипаты осы жастағы «өтпелі кезең» және «дағдарыс» дептүсіндіріледі. Өмірге ену бір сатылы оқиға емес, ұзақ уақыттық процесс, биологиялық, әлеуметтік және психологиялық аспектілері әртүрлі адамдарда және әртүрлі нақты жағдайларда әр түрлі уақыттық ырғағына ие. Жасөспірім өсіп келе жатқан кезде, адамның жалпы сапалы жаңа сипатына, баланың әрекетінің құрылымы мен құрамына негізделе отырып, саналы мінез-құлықтың негізі, моральдық өкілдіктер мен әлеуметтік көзқарас қалыптастырудағы жалпы бағдар жасалуы кезінде маңызды кезеңге көшеді.

Балалық және жастық шақ арасындағы өтпелі кезеңді жасөспірімдік психикалық дамудың өте күрделі кезеңін білдіреді. Ол туралы айта отырып, жастар мен жасөспірімдер арасындағы айырмашылықтарды ескеріп, «ортажас өспірімдік» жасының болмағанын түсінеміз, біз осы кезеңге типтік, әдеттегідей назар аударуымыз керек. Бір жағынан, психикалық дамудың деңгейлері мен ерекшеліктері бойынша жасөспірім - бұл балалық дәуірдің типтік кезеңі, ал екінші жағынан - ересек адамның табалдырығында тұрған өсіп келе жатқан адам бар, оның күрделі қызметі әлеуметтік қарым-қатынастың жаңа формаларына бағытталған.

Жасөспірімдердің 11-ден 15-16 жасқа дейінгі жасы, ең алдымен биологиялық мағынада, өтпелі жасты білдіреді. Жасөспірімнің әлеуметтік мәртебесі баладан аз ерекшеленеді. Барлық жасөспірімдер - мектеп оқушылары және ата-анасына немесе мемлекетіне тәуелді. Олардың негізгі қызметі - оқу. Психологиялық тұрғыдан алғанда, бұл жас өте қарама-қайшы, даму деңгейі мен даму қарқыны бойынша максималды айырмашылықтармен сипатталады. Оның маңызды психологиялық ерекшелігі - ересек сезімі. Жасөспірім шағымдарының деңгейі оның нақты болашаққа қол жеткізе алмаған жағдайының болашағын болжайды. Бұл негізде жасөспірім ата-аналармен, мұғалімдермен және өзімен бірге жасқа байланысты қақтығыстар бар. Жалпы алғанда, бұл балалық шақтың аяқталу кезеңі және одан «өсу» басталуы.

Жасөспірім кезеңінің ұзақтығы балалар мен жасөспірімдерге қатысты нормалар мен талаптардағы алшақтықтың дәрежесі туралы балалардың тәрбиесінің нақты жағдайларына тәуелді болады. Бала ересектердің бастамасы мен тәуелсіздігіне бағыну керек. Бала жыныстық мәселелерден қорғалады; ересектер өмірінде жыныстық қатынас маңызды рөл атқарады. Балалық шақтағы және жетілуінің арасындағы айырмашылық жасөспірімнің ересек рөлдерді меңгеруін қиындатады және көптеген ішкі және ішкі қақтығыстарды тудырады.

Өтпелі кезең әрдайым жеке тұлғаның кенеттен және жан-жақты өзгеруіне байланысты сыни болып саналады. Адамның өзгеруі жасөспірімдердің ерекше әлеуметтік жағдайымен байланысты, бірақ олар сонымен қатар баланың жыныстық жетілуімен байланысты. Соңғы адам физикалық, физиологиялық және психологиялық көптеген өзгерістерді бастан кешкен жасөспірімнің (жыныстық тартылыстың пайда болуы мотивтердің бүкіл жүйесін өзгертеді) өзін-өзі тұтастық пен тұрақтылықтың субъективті сезімін, өзіндік сезімін сақтау қиын. Соған қарамастан, баланың жасөспірімдікке қатысты жеке тұлғаның ең маңызды өзгерістері, отандық психологтардың пікірінше, әлеуметтік факторлармен анықталады.

Осылайша, Л.С. Выготский жасөспірімдік кезеңге тарихи білім ретінде жақындады. Ол жасөспірімдік дамудың ұзақтығы қоғамның даму деңгейіне байланысты айтарлықтай өзгеше екеніне сенген. Выготскийдің пікірінше, жасөспірім – бұл тұрақсыз және қолайсыз жағдайларда «жасөспірімнің аяқталуы мен соңғы әлеуметтік жетілудің басталуы арасында жиі байқалмайтын жол қалыптастырудың бірнеше үрдісі бар».

Егер ересектер жасөспірім кішкентай бала емес деп санамаса, онда оның тарапынан наразылықтар мен наразылықтың әртүрлі нысандары бар - олар қатал, төзімділік, бағынбаушылық, оқшаулану, негативизм. Дегенмен, тілалмаушылық, теріс тұжырым, қатаңдық жасөспірімнің мінез-құлқының қажетті қасиеттерін білдірмейді. Тек жасөспірімдерге дұрыс емес көзқарастың салдары ретінде, олардың психологиялық сипаттамалары ескерілмеген кезде, білім берудегі кемшіліктердің салдарынан кейде қақтығыстар мен дағдарыстар туындайды, ешқандай өлімсіз және сөзсіз. Мәселен, ересектерге жасөспірім мінез-құлқының шынайы мотивтерін дұрыс түсінбеу немесе елемеу, тек қана оның қызметінің сыртқы нәтижесіне жауап беру немесе жасөспірімнің шыншылдыққа жатпайтын себептері туралы білім беру әсеріне ішкі кедергі келтіруге әкеледі. Ол ересектердің талаптарын қабылдамайды, өйткені бұл талаптар, тіпті өте дұрыс, оған ешқандай нақты мағынасы жоқ, бірақ оларда әртүрлі, керісінше мағынасы бар. Жасөспірім ересек адам болып есептелгісі келеді. Ол кез-келген жағдайда, оның қалауы, қызығушылығы, бағынбауы, бағынуы, мойынсұнуды талап етуі, бағынышты болуға қарсы шығады. Өкінішке орай, мектепте және отбасылық тәжірибеде кейбір мұғалімдер мен ата-аналар өз пікірлері мен іс-әрекеттерінде «ыңғайлы» формуланы ұстанады: жасөспірім бала, сондықтан ол мұғалімге, ата-анаға мойынсұнуы керек, себебі олар ересек адамдар.

Жасөспірім әлі де өз бастамасын көрсете алмайтын кішкентай бала болған қате идея оған тәуелді жағдайға қояды, онымен ынтымақтастық мүмкіндігін жоққа шығарады. Мысалы, кейбір отбасыларда жасөспірімдердің тәуелсіздігі - өте салыстырмалы тұжырымдама. Жасөспірімнің өмірінде көп уақыт оқуға арналған, өйткені жасөспірім әрдайым білім алушы. Дегенмен, ол қоғамдағы белгілі бір орынды игеруге тырысады, ол оның көпқырлы әлеуметтік пайдалы қызметке қатысуын талап етеді.

Д. Фельштейннің шығармаларында жасөспірімдерді дамытудың негізгі аспектілерінің тұтас бейнесін жасауға мүмкіндік беретін көзқарастар жүйесі ұсынылған. Жасөспірімде адам сапалы жаңа әлеуметтік позицияға енеді, сол кезде оның өзіне деген саналы көзқарасы қоғамның мүшесі ретінде қалыптасады. Демек, осы кезеңде адамның әлеуметтік көңіл-күйін қалыптастыру жолында әлеуметтік бағыттылық қалай жүретініне байланысты. Бұл жағдай жеке тұлғаны дамытуға бағытталған білім беру әсерінің психологиялық негіздерін дамытуға жол ашады.

Осылайша, жасөспірім онтогенездің маңызды кезеңдерінің бірі болып табылады. Жасөспірімдер дағдарысының табиғаты мен жасына қатысты көзқарастар айқын емес. Психолог барлық жасөспірімді сыни деп санайды, бірақ жасөспірім жасында 11-12 жастағы дағдарыс барын атап өтеді. Жасөспірімдік дағдарыстың табиғаты бойынша отандық және шетелдік түсініктерді талдауға жалпы жас ерекшелігін және жасөспірімдікке тән негізгі қызмет түрлерін бағалауға мүмкіндік береді.

Жасөспірім шақтағы дағдарыс. Д.И.Фельдштейн жасөспірімдер дағдарысының себептері мен көріністерінің сыртқы концепцияларын егжей-тегжейлі талдау жасады. Ол жаңа әлеуметтік құбылысқа, жасөспірім даму кезеңіне назар аударған алғашқы адам Дж.Руссо болды деп атап көрсетеді. 1762 жылы жарық көрген «Эмиль» романында алғаш рет адамның өмірінде осы кезеңнің психологиялық маңыздылығына назар аударды. Руссоның жасөспірімді «екінші рет туылу» деп сипаттайтыны, егер адам өмірге кірсе, бұл кезеңнің маңызды ерекшелігі - өзін-өзі ақпараттандырудың өсуі. Эмиль жасөспірімдер туралы идеяларды қалыптастыруға үлкен ықпал еткенімен, Руссоның идеялары С. Холлдың негізгі екі томдық жұмысында ғылыми тұрғыдан дамыды: «Өсу: оның психологиясы, сонымен қатар физиология, антропология, әлеуметтану, секс, қылмыс, дін және білім туралы» 1904 жылы жарық көрді. С. Холл ауыспалы жастағы психологияның «әкесі» деп аталады, өйткені ол тек осы құбылыстарды түсіндіретін тұжырымдаманы ұсынбастан, сонымен қатар жасөспірім кезеңімен дәстүрлі түрде байланысты мәселелердің ұзақ уақытын анықтады.

Неміс романтизм философиясының рухында, жасөспірім даму кезеңінің мазмұны С. Холл адамның өзіндік сезімін тудыратын дағдарыс ретінде белгілейді (С. Холл бұл кезеңді «дауыл мен қысым» деп атады). Кейінгі зерттеулерге әсер еткен С. Холл концепциясының ең маңызды бөлігі - дамудың бұл кезеңінің аралық, өтпелі сипаты. Бұл тұжырымдамада азықтандыру, қақтығыстар, эмоционалдық тұрақсыздық сияқты қиындықтар сияқты кейіннен кейінгі жағымсыз сипаттамалар байланыстырылады және жасөспірім кезінде адамның дамуының оң мазмұнын бөлектеуде кейінгі қиындықтарды анықтайды. Дамудың осы кезеңінің мазмұндық жағымды қасиеттері, мысалы, «өзін-өзі сезіну биіктігі» (Руссоның) және «жеке тұлғаның сезімі» (Холл) эмпирикалық түсіндіру қиындықтарынан бас тартылды, және жасөспірімнің дамуының мазмұны «даму дағдарысы» тұжырымдамасында жалпыланған терминдерде сипатталды, осы жастағы теріс аспектілерді атап көрсетті.

Д.И.Фельдштейн дағдарыстың тұжырымдамасы Холл тұжырымдамасының ең маңызды жетістігі болып табылады деген. Ол бүгінгі күні батыстың ғана емес, сонымен қатар ресейлік жастағы психологияның ережелерінде де қолданылады, бірақ ол мүлдем басқаша түрде түсіндіріледі. Біріншіден, С. Холлдан кейінгі өсіп келе жатқан кезеңдегі батыстық теоретиктер көбінесе бұл ұғымға тек теріс мазмұнды енгізеді, дағдарысты құрылымның бұзылуы, психиканы ұйымдастыру деңгейінің төмендеуі және т.б. түсінеді. Екіншіден, дағдарыстың себебін түсіндіруде негізінен «даул мен қысым» құбылыстары жасөспірімдермен туындаған драмалық сексуалды және физиологиялық өзгерістермен туындаған деп санайтын С.Холмен келіседі.

Жасөспірімдердің теориялық модельдері батыс психологиясының барлық жетекші бағыттарында ұсынылған. Фрейд және Фрейд (психоанализ), Левин (гештальт психологиясы) және Р.Бенедикт (мінез-құлық) теориясы әртүрлі болғанымен, олардың бәрі бірдей болмайды, бұл барлық теория онтогенетикалық дамудың жалпы моделінен келеді - эволюциялық.

Эволюциялық дамудың әлеуметтік-генетикалық моделінің өзгеру себептерін талдау бұл жасөспірімдер психологиясы мен Боас мектебінің мәдени экономистерінің жұмысына байланысты екендігін көрсетеді. Қарапайым мәдениеттер деп аталатын дағдарыссыз жасөспірім кезеңін анықтаған осы зерттеулерге дейін жасөспірімдік дағдарыстың жыныстық қатынасқа деген қарым-қатынасынан дегенге ешкім күмән келтірген жоқ. Жыныстық жетілу осы кезеңді дамудың басқа кезеңдерінен бөліп, тікелей және айқын себептерге байланысты қабылданды. Алайда, антропологтардың жұмысы жас жасөспірімдердің жыныстық пішіні кез-келген ішкі драма және сыртқы қақтығыстармен бірге жүрмейтіндігін көрсетті. Осылайша, дағдарыстың идеясы биологиялық және генетикалық алдын-ала белгіленген даму бағдарламасымен туындаған құбылыс ретінде фактілерді растамады.

Биологиядан дамудың эмоционалдық көрінісін алу, жасөспірім психологиясы биологиялық концепцияларға тұжырымдамалық психологиялық ұқсастығын жасады. Сонымен қатар, жасөспірімдік кезеңнің әртүрлі теориясы бір мағынада: психикалық даму процесін түсінуге негізделген, өйткені эволюциялық модель ағзаны қоршаған ортаға (қоғамға) бейімдеу қажеттілігіне байланысты дамытудың дамуын қарастырды. Демек, адамның даму процесі антропогенезді қайталамайды, тек тарихи тұрғыдан заңдылықтар ғана жүзеге асырылады. Әлеуметтік процесс бұл процесті жүзеге асырудың факторы немесе шарты емес, ішкі жол, оны жүзеге асыру тетігі болып табылады.

Осылайша, батыстық психологтар қоғамды қарапайым биологиялық түрі деп санайды, ал әртүрлі авторлар мен мектептер әлеуметтік ортаның әртүрлі факторларын басқаша түсіндіреді. Осылайша, Р. Бенедикт 1930 жылдары дамыған мінез-құлық бағытын ұстанушы. Үздіксіз және дискретті шарттау теориясы, ол әртүрлі қоғамдардағы жасөспірімдердің психикалық дамуын әлеуметтік ынталандыруды ұйымдастыру арқылы түсіндіреді.

Көшбасшылық бағыныстылығының сипаттамасын сипаттайтын Р.Бенедикт қарабайыр мәдениеттердегі мінез - құлқында ересектерде балаларға

бағыну мен басымдықтың түрлеріне поляризация жасамайтынын атап өтті. Индустриалдық қоғамда жасөспірім кезеңі жанжал мен шиеленістің кезеңіне айналады, өйткені әлеуметтік институттар мен білім беру нормалары адамның ересек жағдайға көшуіне ықпал етпейді, бірақ қиынға соғады. Ересек адамның мінез-құлқы балаларға және ересектерге тыйым салынған нәрселермен байланысты, олар балалардың тәуелсіздік танытуға тырысқан кезде, көмектесудің орнына осы әрекеттерге мән бермей немесе баламен қақтығысқа түседі. Бұл кейбір адамдар мінез-құлқының ересек түрінен аулақ болуға және олардың қалыптасқан жылдарында жігерлендіргендіктен жүруді қалайды. Осылайша, кәмелетке толмаған адам және ересек адамның рөлі үшін дайын болмауы, жанжалдар мен психологиялық бұзылулар - мұндай тәрбиемен қол жеткізілген нәтиже. Бұл тұжырымдарды жасаған кезде Бенедикт батыс Еуропаның тәрбиелеу институттарын қайта қарауды талап етеді, алайда бұл қоғамның әлеуметтік-экономикалық ұйымының барлық жүйесін қайта құрылымдауды талап етеді.

Алынған деректер баланың дамуының нақты әлеуметтік-тарихи формаларымен шартты екендігін дәлелдейді, бұл өз кезегінде қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуының қол жеткізілген деңгейінің салдары болып табылады. Сондықтан, бала кезінен, жасөспірім туралы әңгімелесу дұрыс емес. Баланың интеллектуалды дамуын мұқият талдау балалықтың, оның ішінде жасөспірімдердің ерекше нысандарын ескеруді талап етеді. Дегенмен адамның жастық кезеңдерінің әлеуметтік-тарихи жағдайлары мінез-құлықта түсініксіз қалды. Біріншіден, дамудың нақты түрлерінің білім беру және тәрбиелеу технологиясының ерекшеліктеріне тәуелділігі мәселесі қойылды; екіншіден, жасөспірім дағдарысының себебі ересектер мен балаларға қатысты мінез-құлық нормаларының айырмашылығы болып табылатын гипотеза ұсынылды.

К.Левин өзінің өріс теориясы бойынша «Қоршаған орта факторлары» ұғымындағы басқа мазмұнды жасөспірімдік құбылыстарын түсіндірді. Егер Р. Бенедикт балалар мен ересектердің нормалары арасындағы теңсіздікті атап көрсеткен болса, К.Левин бұл кезеңнің «когнитивтік теңгерімсіздігіне» назар аударды, яғни бала кезінен ересек адамның жағдайына көшу кезінде әлемде бағдарлау құралдарының белгісіздігін атап өтті.

К.Левиннің айтуынша, жасөспірім маргиналды адамға жатады (әлеуметтанудағы бұл термин екі мәдениетке жататын адамды білдіреді). Ол енді балалар қоғамына тиесілі болғысы келмейді, сонымен бірге ол ересек адам емес екенін біледі. Маргиналды тұлғаның мінез-құлқының сипаттамалық ерекшеліктері эмоционалдық тұрақсыздық пен сезімталдық, ұялшақтық және агрессивтілік, эмоционалдық шиеленісу және басқалармен қақтығыс, экстремалды пікір мен бағалауға бейімділік болып табылады.

К.Левиннің дағдарыстың сипаттамасы өріс теориясы тұрғысынан жүзеге асады: ол өріс құрылымының күрделілігімен түсіндірілген психикалық даму қоршаған ортаның факторларының әсерінен бейімделудің бұзылуы, жасөспірімдік дағдарыс жағдайында - топқа тәуелділіктің өзгеруінің әсерінен туындайды. Алайда, К.Левин даму психологиясының ең маңызды мәселесін

шешпейді - дамуда жаңа нәрсенің пайда болуын. Дамуды асқыну ретінде өңдеу, ол өріс құрылымының сапалы асқынуының нақты көрінісін ашпайды, және шын мәнінде, қазірдің өзінде бар құрылымның элементтерінің қарапайым артуына осы асқынуларды азайтады. Бірақ өсу мен дифференциация ретінде - дамытуды сапалы әртүрлі құрылым және функционалдық сипаттамалары бар жаңа тұтастықты қалыптастырудың дайындық кезеңі болып табылады.

Сонымен қатар жасөспірім психологиясы үшін маңызды мәселелерді көтерген К.Левин болды. Ең алдымен, бұл жасөспірімнің ересек әлемде бағдарлану проблемасы, күрделі және қайшылықты дүниетанымдық көзқарастар мен құндылықтарды таңдап алу, жасөспірімнің өмірлік жоспарлары мен мақсаттарын құру мәселесі.

Жасөспірімдерді зерттеуде Э. Шпрангердің теориясында ерекше орынды - бұл адамның ішкі әлемі табиғи немесе әлеуметтік детерминанттардың кез-келген түріне негізделмейтініне сенген. Ол, Выготский айтқанындай, психиканы физикалық және рухани қағидаға бөліп, осы салалардың әрқайсысын салыстырмалы түрде тәуелсіз өмірге келтірді. Сонымен қатар, Э. Шпрангердің идеалды түрде жеке тұлғаның дамуын адам мен қоғам арасындағы шынайы қарым-қатынастармен немесе ағзаның кемелдену үдерісімен байланысты емес таза «рухани үдеріс» ретінде көрсетті.

Э. Шпрангердің жасөспірім кезеңін жастық шақ кезеңінде қарастырды, оның шекаралары қыздармен 13-19 жас аралығында, жас жігіттерге 14-22 жыл анықталды. Бұл жастың бірінші кезегі, әсіресе жасөспірімдік, Э. Шпрангерде 14-17 жылмен шектеледі. Бұл кезең балаларға тәуелділіктен босату туралы ниетпен байланысты дағдарыспен сипатталады. Э.Шпрангердің айтуынша, рухани дамудың маңызды кезеңі болып табылатын осы жастың негізгі жаңа құрамы ретінде өзін-өзі ашуы, бейнелеудің пайда болуы, жеке басының іске асуы болып табылады. Бұл үдеріс эгоның ашылуынан өмірлік белсенділіктің әртүрлі түрлеріне практикалық түрде енуіне байланысты. Бірақ, өзін-өзі тану және бағдарлық үрдістерді жүйелі зерттеуді бастады, Э.Шпрангер практикалық іс-қимыл үдерісінде жетекші рөлді анық бағалаған жоқ.

Э. Шпрангердің теориялық ұстанымдарын С. Бюлер анықтады. Жас кезеңде екі кезеңді ерекшеленеді: теріс және оң. Жасөспірім кезеңі теріс фазаға қатысты. Оған тән ерекшеліктері- алаңдаушылық, шатасушылық, агрессивтілік, мақсатсыз көтеріліс, тәуелсіздікке ұмтылу, тиісті физикалық және ақыл-ой қабілеттерімен қолдаушылықсыз. Қыздарда бұл фаза Ш. Бюлердің айтуынша, 11-13 жаста басталады. Ал ұлдарда 14-16 жаста.

Э. Штерн жасөспірімдік жасты тұлғаның қалыптасу кезеңдерінің бірі ретінде қарастырды. Оның пікірінше, барлық психологияның басты мәселесі, адам тұлғасының мәселесі болуы керек және жеке тұлғаны қалыптастыру үшін шешуші роль адамның өмірдегі ең жоғары мәні ретінде қандай құндылыққа ие болатындығын көрсетеді. Э. Штерннің айтуынша, өтпелі жас тек ой мен сезімдерді, ұмтылыстарды және идеалдардың арнайы бағдарын ғана емес, сондай-ақ арнайы әрекет ету әдісін де сипаттайды. Э. Штерн оны баланың ойынымен және ересектің белсенділігімен аралық болып табылады және оған

жаңа тұжырымдаманы – «маңызды ойын» таңдап алады. Оның ойынша, жасөспірім, балаларға арналған ойын-сауыққа назар аудармайды. Ол қабылданған барлық нәрсе өте маңызды сипатта, оның ниеті өте маңызды. Бірақ ол істегендерінің бәрі өте маңызды мәселе емес, тек алдын-ала сынақ. «Маңызды ойын» туралы іс-қимылдың объективті маңызды мазмұнына әлі сәйкес келмейтін объективті маңыздылық болған жағдайда айтуға болады. Маңызды ойынының мысалдары - сүйіспеншілік сипатындағы ойындар; мамандық таңдау және оған дайындық; спортпен шұғылдану және жастар ұйымдарына қатысу. Жасөспірім дамуында маңызды рөл атқарады, себебі ол жасөспірім «өз мақсаттарын төмендетуге, оның күштерін қастерлеп, оның қызығушылығын тудыратын әртүрлі мүдделерге көзқарастарын қалыптастыруға және ол түсінуге тиіс». Э. Штерның айтуы бойынша, ол адамның алдында бір мақсатқа ұмтылғанша, жас жігіт болып қалады, ал ол жеткен сахнаның артта қалғанын біледі. Жас адам өзінің не іздеу керегін білуі керек және әрдайым іздеуде болуы керек. Жастардан мұра ретінде әр адам жетілу кезеңінде мәңгілік ұмтылыстар мен ізденістерге шыдауға және осы мағынада мәңгілік жас болып қалуға тиіс. Э. Штерн тұжырымдамасы жасөспірімдердің оң мәнділігін көрсететін батыстық түсініктердің бірі болса ғана қызықты.

Психоаналитикалық дәстүрде әлеуметтік орта факторлары отбасылық қарым-қатынасқа дейін азайған. Бұл бағытты Фрейд бастаған, ол адамның жеке дамуын психосексуализм деп атайды. Жалпы айтқанда, классикалық психоанализ жасөспірімдер дағдарысын тек жасөспірімдікке байланыстырады, дегенмен бұл құбылыстардың бір-бірімен қарым-қатынасы жоқ екенін мәдени зерттеушілер көрсетті. Фрейдизмнің әдіснамалық жетіспеушілігі оны жаңғыртуға тырысты. К. Юнг, А.Адлер және басқалар фрейдтік пан-сексуалдылықты қабылдамай, нео-фрейдизмнің (К. Хорни, Э. Фромм) туылуына үлес қосты. Д.И.Фельдштейннің айтуынша, психоаналитикалық үрдіс жасөспірімдердің ата-аналармен қарым-қатынасына, олардың эмоционалдық босатылуына және т.б. байланысты зерттеулерді одан әрі жандандыруға әсер етті. Тұтастай алғанда, барлық осы аймақтың дамуын түсіндіру үшін пайдаланылатын эволюциялық модель көптеген жылдар бойы батыстың даму психологиясы үшін кедергі болатын биологиялық және әлеуметтік дуализмді анықтады. Бұл дуализм дамудың эволюциялық-биологиялық схемасында әлеуметтік, мәдени-тарихи ассимиляциялау әрекеттерінен туындайды. Жасөспірімдер теориясының кейінгі тарихы биологиялық және әлеуметтік дуализмден құтылу үшін әртүрлі әрекеттерден тұрады.

Осындай әрекеттердің бірі, өз теориясында дәстүрлі психоанализде, сондай-ақ әлеуметтік тұрғыда жасалатын биологиялық қажеттіліктерге емес, ынталандыру қағидатын ескере отырып, монистикалық принципті іске асыруға Г.С. Салливен тырысқан. Ол психикалық дамуды бала арасындағы қарым-қатынастар қажеттілігін дамыту арқылы анықталған бірнеше кезеңнен өтуі ретінде түсінді. Дегенмен, Салливен инстинктің өзі сияқты индивидке салынған

деп сеніп, мұқтаждықтың өзі туралы сұрақ қояды. Осылайша, Г.С. Салливен теориясының арқасында жасөспірім психологиясы коммуникация генезисі сияқты маңызды мәселемен байытылды. Салливеннің көзқарасы баланың табиғи дамуының идеясына негізделген болса да, нақты тәрбиелеудің нақты тарихи формаларының контексінде ғана түсінуге болатын нәрсе, жасөспірім даму кезеңінде коммуникациялық мәселенің қалыптасуы маңызды.

Жасөспірімнің дамуының аспектісі Ж. Пиаженің және оның ізбасарларының зерттеу тақырыбы болды. Пиаженің айтуынша, бұл жас баланың формальды операцияларды объектінің нақты қасиеттеріне тәуелді болмай, гипотезалық-дедуктивті әдістің, жасөспірімдердің теорияға бейімділігі, гипотезаларды жасау мүмкін екендігімен түсіндіріледі. Пиаженің идеяларын дамыта отырып, Л. Колберг даму психологиясы мен әлеуметтік психология принциптерін біріктірді. Ол бірінші кезекте мінез-құлықтың сыртқы ережелерін қарапайым игеру ретінде емес, сонымен бірге қоғамның айқындаған нормалары мен ережелерін трансформациялау және ішкі ұйымдастыру сияқты, адамгершілік сана-сезімінің пайда болуына мүдделі. «Моральдық даму» нәтижесінде ішкі моральдық нормалар дамиды.

Бұл жасөспірімдер теориялары Д. Фельштейннің «эволюциялық даму үлгісінің мазмұнын генетикалық дамуының унитарлық жолы» айырмашылығы бар бірінші шеңбердің теориясы деп атайды. Бірақ, даму процесінің мазмұны әрдайым белгілі бір автордың психикалық мәнді елестете отырып анықталғандықтан, мұндай мазмұнды ұсынудың генетикалық дамуы әр жолы әр түрлі болды. Нәтижесінде, бір-біріне қайшы келмейтін, бірақ олармен байланысты емес онтологиялық жағынан бір-біріне тән түрлі теориялар пайда болды, олар өзара бір-бірін толықтырады.

Кейінгі жасөспірімдер психологиясының теорияларында, бұл қосымша мазмұндағы суреттер А. Гезелл сияқты немесе эклектикалық түрде (яғни, мұндай қауымдастық үшін жеткілікті негіздер жоқ) біріктірілді немесе «даму проблемалары» сияқты типологиялық процедураны енгізу арқылы. Екінші әдіс әртүрлі (эволюциялық емес) даму моделін талап етті. Мұндай модель Э Эриксон ұсынған.

Эриксон «дамудың мақсаттарына» байланысты, адам өміріндегі 8 кезеңді бөліп, әрбір кезеңнің басқалармен байланысты екендігін атап айтты. Жасөспірім өмірлік циклдің 5-ші сатысына түседі, оның міндеті - өзін-өзі анықтау (өзін-өзі тану, өзін-өзі анықтау). Егер алдыңғы сатыдағы бала оң даму нәтижелеріне қол жеткізсе, жасөспірім кезеңінің міндеті оған қолайсыз зардаптар туғызбайтын жағдайда шешіледі. Тиісінше, жасөспірім кезеңінің өзін-өзі анықтау міндеті қалай шешілетінін, адамның барлық өміріне әсер етеді. Егер, мысалы, жасөспірім ретінде, адам «көшбасшылық-бағынышты» қарым-қатынасты дамытпаса, онда кейінгі кезеңдерде ол өндірістік қызметке, сондай-ақ ата-ананың рөліне дайын болмайды.

Жеке даму мен қоғам дамуының тәуелділігін айтып, Эриксон адамның жеке өзін-өзі анықтау процесі қоғамның мәдениеті мен өмір салтын жасайтындығына байланысты екендігін атап өтті. Әкелер мен балалардың

идеологиясы арасындағы айырмашылық жасөспірімдік кезең «бала тамырын тарту» кезеңі, балалық шақта қабылданған нормалар мен құндылықтарды шолу болып табылады. Егер «бірінші шеңберде» адамның дамуы қоршаған ортаға тәуелді болса, онда Эриксонның теориясында адам өзінің ұрпағының өкілі ретінде тарихтың дамуына әсер етуі мүмкін. Дегенмен, Эриксон адамның дамуын және қоғамның дамуын байланыстыратын нақты механизмдерді талдаудан өте алыс. Оның теориясынан Выготскийдің отандық психологиясында «дамудың әлеуметтік жағдайы» деп анықталған маңызды байланыс бар. Қоғам мен жеке тұлғаның арасындағы қарым-қатынас механизмі анықталмағандықтан, ол әртүрлі мәдениеттердегі эпигенетикалық даму сатыларының инварианты туралы айтқан кезде және Эриксон бұл инвариантты мұқтаждықтың симметриясымен түсіндіріп отырғандығын түсіндіруге тырысады. Мысалы, егер бала қорғаншылыққа мұқтаж болса, ересек адам оған қамқорлық жасауға тырысады. Ата-аналар мен балалар арасындағы нақты қарым-қатынастар жануарлардың ата-аналық мінез-құлқының инстинктивтік нысандары сияқты қажеттіліктердің алдын ала бекітілген үйлесіміне дейін әкеледі. Ата-аналар мен балалар арасындағы байланыс және «бала-ересек» жүйесіндегі кеңірек байланыс нақты тарихи сипатқа ие және бір немесе бірнеше әлеуметтік қоғамдастықта қабылданған құндылық жүйесіне байланысты.

Жасөспірімдер дағдарысының сыртқы концепцияларын талдай отырып, Д. Фельдштейн бұл тұжырымдамалар адамның жеке адамның даму ерекшелігін тарихи тұлға ретінде көрсете алмайтынын, оның әлеуметтік-тарихи сипатын ашып көрсете алмайтынын қорытындылайды. Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Д.И.Фельштейн жасаған жасөспірімдердің ішкі концепцияларында жастың психологиялық мазмұнын талдау диалектикалық-материалистік дамудың түсінігіне негізделген.

Л.С. Выготский, жасөспірімдердің мәдени және тарихи тұжырымдамасының негізгі ағымындағы дағдарысты ескере отырып, дағдарыстың құбылысымен салыстырғанда, сыртқы концепциялармен салыстырғанда, түбегейлі өзгеше мағына береді. Сын кезеңдерінің қажеттілігі даму процесінің өзіндік логикасына негізделіп, оның мәні теріс көріністерге дейін төмендетілмейтінін атап өтті: осы жас кезеңдерінде теріс белгілері бар үлкен оң жұмыстар атқарылуда. «Күрделі жастағы дамудың ең маңызды мазмұны - жаңадан пайда болуы». Л.С. Выготский өтпелі жылдардағы мүдде мәселесін «жасөспірімдердің психологиялық дамуының бүкіл проблемасының кілті» деп толық қарады. Ол дамудың әр кезеңінде, оның ішінде жасөспірімде адамның барлық психологиялық функциялары, кездейсоқ емес, автоматты түрде және кездейсоқ емес, бірақ адамға қойылған нақты ұмтылыстар, қозғалыстар мен мүдделерге бағдарланған нақты жүйеде жұмыс істейтінін жазған. Жасөспірім ретінде, Выготскийдің айтуынша, ескі мүдделерді жою және жаңа биологиялық негіздердің жетілу кезеңі пайда болады, кейіннен жаңа мүдделер дамиды. Ол былай деп жазды: «Егер мүдделерді дамыту кезеңі романтикалық ұмтылыстардың белгісі болса, онда фазаның аяқталуы

жасөспірім таңдайтын негізгі өмірлік сызықпен тікелей байланысты ең тұрақты мүдделердің бірін шынайы және практикалық таңдауымен ерекшеленеді».

Л.С. Выготский негізгі доминанттар деп атаған жасөспірімдердің ең көрнекті мүдделерінің бірнеше негізгі топтарын атады. Бұл «эгоцентрикалық доминанта» (жасөспірімнің өзінің жеке басына қызығушылығы); «алысқа сілтеу доминантасы» (жасөспірімге үлкен, ауқымды, ол үшін оған жақсырақ, қазіргі, бүгінгіге қарағанда әлдеқайда субъективті болып табылады); «күш ету доминантасы» (жасөспірімнің қарсыласуына, жеңуіне, еріксіздікке, бейбітшілікке, білім беру органдарына қарсы күреске, наразылық пен басқа да жағымсыз көріністерге ұшырайтын ерікті кернеу); «романтика доминантасы» (жасөспірімнің белгісіз, қауіпті, приключение, ерлікке ұмтылысы).

Выготский тағы екі жаңа жасөспірімшенің пайда болуын - рефлексияны дамытуды және оның негізінде өзін-өзі сезінуді атап өтті. Жасөспірімдердің рефлексиясын дамыту, ол жазғандай, жасөспірімге өзін-өзі танытудың пайда болуына байланысты менің жеке тұлғалық өзгерістеріммен шектелмейді, басқа адамдарға тереңірек және терең түсіну мүмкін болмақ. Выготский санағандай психикалық өмірдің басқа жағы сияқты өзін-өзі тану қоршаған ортаны мәдени мазмұнына байланысты.

Жасөспірімдер дағдарысын талдау (ең ұзын және ең күрделі дағдарыстар) Л.И. Божович өзінің әртүрлілігін көрсетті: ол бүгінгі күннің шеңберінен шығатын мақсаттарға («мақсаттарға жету қабілеті»), ал екінші кезеңде (15-17 жас) болашақта олардың орны туралы хабардар болу мүмкіндігінің пайда болуымен бірінші кезеңде (12-14 жыл) сипатталады, яғни «өмірлік перспективаның» пайда болуы: ол өз қалауынша өзімшілдік идеясын және өзінің өмірін жүзеге асыруды қалайды.

Дағдарыстың басты нүктесі Л.И. Божович жасөспірімдердің өзін-өзі ақпараттандырудың дамуын қарастырды. Өзіндік сананың дамуы және оның маңызды өзін-өзі бағалауы - осы жастағы барлық психологтарға тікелей назар аударатын нақты (жиі іштей жанжалды) тәжірибелерге ие жасөспірімдердің барлық топтарымен бірге жүретін күрделі және ұзақ процесс. Олар жасөспірімдерге тән теңгерімсіздік, темперамент, көңіл-күйдің жиі өзгеруі, кейде депрессия және т.б. екенін атап өтті.

Олардың мүмкіндіктерін талдауға әлі де жетілмеген әрекеттер өзін-өзі сенімділіктің жоғарылауымен қатар жүреді, керісінше, күмән мен ауытқулар. Өзіне деген күмәндану жасөспірімдерді өзін-өзі танудың батылдыққа, еріксіздікке, тәртіптің бұзылуына тәуелсіздік танытуға әкеледі. Жиі өзін-өзі бағалау өзі ішкі қайшылыққа айналады; өзі саналы түрде, тіпті ерекше, өзіне сенетін, өз қабілеттеріне сенетін адам ретінде саналы түрде өзін басқа адамдардан жоғары қояды. Сонымен қатар, оның ішіне күмән туады, ол өзінің сана-сезіміне жол бермеуге тырысады. Бірақ бұл саналы белгісіздік өзін тәжірибе, депрессия, жаман көңіл-күй, белсенділіктің төмендеуі және т.б. сезінеді. Жасөспірім өзі бұл жағдайдың себебін түсінбейді, бірақ олар өздерінің наразылығын («әлсіздік»), дөрекіліктен, айналасындағы ересектермен жиі қақтығыстарда табады.

Өзін-өзі тану негізінде, Л.И. Божовичтің пікірінше, жасөспірімдік жасөспірімдердің эпизодтары - бұл өздігінен түсіну қажеттілігін тудырады және өз талабына сай болуы, яғни таңдалған үлгіге жету. Дегенмен, өтпелі жастағы дағдарыстың барлық ерекшеліктері жасөспірімнің ішінен шыққандығына байланысты емес. Маңыздысы - мұнда туындаған мұқтаждықтар мен өмірдің мән-жайлары арасындағы айырмашылық, олардың әр жастағы дағдарыстың айырмашылықтары. Шын мәнінде, жасөспірім әлі де типтік оқушы. Оқыту, мектеп, жолдастармен қарым-қатынас барлық уақытты дерлік толтырады және оның өмірінің негізгі түсінігін құрайды. Дегенмен, жасөспірімнің ішкі бөлігінің сипаты өзгереді. Бала мектептегі өмірге кірген және оқуға деген қарым-қатынасына ғана емес, оның шындыққа деген қатынасына қатысты бүкіл жүйені сипаттайтын позиция («мектеп оқушысының жағдайы») бірінші рет шайқалды, содан кейін, кіші мектеп жасының соңында, оның психикалық өмірі мен оның мінез-құлқын анықтау. Оқу, жетілу, өмірлік тәжірибе жинақтау және, жалпы алғанда, ақыл-ой дамуының дамуына байланысты оқушылар ауыспалы жастың басында жаңа, кең мүдделер, түрлі қызығушылықтар тудырады және әртүрлі, көп тәуелсіз, көп «ересек», ол «жоғалған» мектептегі өмірде оларды іске асыра алмайтын мінез-құлық пен жеке қасиеттермен байланысты. Ешқандай жасөспірім мектептің жүйелі түрде сақталуы ерік-жігерді сипаттайтын және үйретететінін және олардың кемшіліктерін ашық мойындау - тәуелсіздік пен батылдығымен келіспейді Оларға бағаланатын жеке тұлғаның қасиеттерінің көрінісі мен тәрбиесі кейбір ерекше, ерекше жағдайларды қажет етеді.

Л.И. Божович атап өткендей, жасөспірімнің өзін-өзі тануына және оны тануына байланысты оқушылар арасындағы ұмтылыс пен мектеп оқушысының жағдайы күнделікті өмірдегі мектеп шеңберінен басқа да маңызды және тәуелсіздікке шығуды қалайды. Жасөспірім жасөспірім оқушыдан айырмашылығы болашаққа тап болса да, бұл болашақ әлі күнге дейін өте белгісіз. Жасөспірімнің әдеттегі жолдастары болып табылатын арман балалық шақта балалық шақта ойнау сияқты функцияны атқарады: содан кейін дигре - бұл күнделікті өмірде орын алмайтын аффективтік тенденцияларды жүзеге асыру тәсілі.

Дегенмен, Л.И. Божовичтің айтуынша, бұл жасөспірім балалардың «өзін-өзі көрсетуі» ғана емес, ең жақсы жол. Кейде жасөспірімдер өз қалауы мен олардың қаншалықты қанағаттандыра алатыны туралы қақтығыс сезінеді, ерекше, бірақ емес, шынайы өмірді іздейтін жолға түседі, бірақ оларды бақытты ағымынан аулақ және жасөспірімнің қалыпты дамуының жолын бұзады. Мұндай жағдайларда жасөспірімдер оқытуды, мектепті тастап, аулада, көшеде, мектепті тастаған сол балалардың компанияларын ұстап алады, бұл оларды жиі әлеуметтік бейнесіне әкеледі.

Л.И. Божович, егер бұл жастағы студенттің салыстырмалы түрде тұрақты жеке мүдделері бар болса немесе өтпелі мінез-құлқы бар болса, өтпелі кезеңнің дағдарысы әлдеқайда оңай екенін атап өтті. Эпизодтық (жағдайлық) жағдайға қарағанда, жеке мүдделері олардың «қанағаттанарлықсыз»: Олар қанағаттанған

сайын қаншалықты қанағаттанса, соғұрлым тұрақты шиеленіседі. Бұл, мысалы, танымдық қызығушылықтар, эстетикалық қажеттіліктер және т.б. Мұндай мүдделерге қанағаттану олардың қанағаттану тақырыбын белсенді іздеуге (немесе жасауға) байланысты. Бұл жасөспірімдерді бүгінгі күннің өзінде барған сайын көбірек мақсаттар қоюға мәжбүр етеді. Психологиялық зерттеулер субъектінің алыс мақсаттарға бағдарлылығы тұлғаның тұрақтылығын қалыптастыру және оның өзін-өзі реттеуі үшін рөлін анық көрсетеді.

Л.И. Божович және оның қызметкерлері зерттеулері бойынша жасөспірімнің тұрақты жеке мүдделерінің болуы оны мақсатқа сай етіп, соншалықты ішкі деңгейде ұйымдастырылған және ұйымдастырылғанын көрсетті.

Д.Б. Эльконин тұжырымдамасында кез-келген жаңа кезең сияқты жасөспірімдік алдыңғы кезеңнің жетекші қызметінен туындайтын жаңа формациялармен байланысты. Білім беру іс-әрекеті әлемге бағдарлаудан өзіндік бағдарға қарай «бұрылыс» береді. Д.Б. Эльконин атап өткендей, білім беру қызметін дамыту нәтижесінде психологиялық тұрғыдан өздігінен өзгеріс пайда болады және басталады және физикалық өзгерістермен ғана қолданады. Бұл өз кезегінде өз өзіне жақындай түседі. Ересек адам болуға деген ықылас шындыққа қарсылықты тудырады». Бала ересектермен қарым-қатынастар жүйесінде ешқандай орын алмайды және балалар қауымының орнын табады.

Д.Б Эльконин жасөспірімдер үшін ересектерге қатысты балалар қауымдастығының басымдықтары тән. Мұнда әлеуметтік дамудың жаңа жағдайы пайда болады. Ең жақсы нысаны - бұл осы жастағы баланың шын мәнінде өзара әрекеттесетінін білетіні, әлеуметтік қарым-қатынастардың негізі болатын моральдық нормалар саласы. Жастармен қарым-қатынас - бұл жастағы белсенділік түрі. Мұнда әлеуметтік мінез-құлық нормалары, мораль нормалары игеріліп, бір-біріне деген қарым-қатынастар мен өзара қарым-қатынастар орнады. Егер мектептегі жасөспірім өзінің қарым-қатынасын қанағаттандыру жүйесін таба алмаса, ол көбінесе психологиялық тұрғыдан жиі мектепті «қалдырады», бірақ ол сирек және толық емес.

Д.Б. Эльконинның айтуынша, мектептегі жасөспірімнің бастысы қандай болады? Балалар қарым-қатынас жасайды, олардың қарым-қатынасы достық кодексіне, толық сенімділікке және абсолютті өзара түсіністікке деген ұмтылысқа негізделген. Осы кезеңде жасөспірім үшін білім беру қызметі артта қалады. Өмір орталығы білім беру қызметінен ауысады, бірақ ол қарым-қатынас белсенділігінде басым болады. Ең бастысы - өзгерістер. Барлық ең жақын, шұғыл және шұғыл түрде сол жерге тасталады. Мұғаліммен қарым-қатынас жүйесі қызықты: бала коллективтің ішіндегі орны мұғалімнің бағалауынан гөрі одан да маңызды болады. Байланыс кезінде адамға деген көзқарас адам ретінде қарастырылады. Моральдық құндылықтарды игеру, адамгершілік құндылықтар жүйесі дамиды. Мұнда болашақ өмірдің барлық күрделі аспектілерінің ойдағыдай және ойдағыдай ойнауы бар. Бұл мүмкіндік бірлесіп - ойда, арманда жүргенде, өзіңнің ұмтылыстарыңды жоғалтасың, сіздің

қуаныштарыңыз ішкі өмірді дамыту үшін маңызды. Бұл ішкі өмірдің ақылға қонымсыз болуы мүмкін жалғыз әрекет.

В.Б. Элконин байланыстың қызметі сөздің толық мағынасында тұлғаны қалыптастыру үшін өте маңызды екенін атап өтті. Бұл қызметте өзін-өзі сезіну қалыптасады. Бұл жастағы негізгісі - ішіне берілген әлеуметтік сананың. Д.И. Фельштейннің жасөспірімдердің психикалық дамуы кезеңі ретіндегі маңызы, рөлі мен маңызы туралы тұжырымдамасы ақыл-ой дамуының логикасын талдауға негізделген, бұл дамудың қоршаған ортаға байланысы. Оның талдауы дереу жағдайлары психикалық дамуды анықтамайды, себебі ол баланың әлеуметтік ортасымен қарым-қатынас түріне байланысты. Жасөспірім жасында адам сапалы жаңа әлеуметтік позицияға жетеді, сол кезде қоғамның мүшесі ретінде өзінің саналы қарым-қатынасы қалыптасады. Демек, осы кезеңде адамның әлеуметтік көңіл-күйін қалыптастыру жолында әлеуметтік бағыттылық қалай жүретініне байланысты. Бұл жағдай жеке тұлғаның дамуына бағытталған білім беру ықпалының психологиялық негіздерін дамытуға жол ашады. Жасөспірімнің маңызы - жеке тұлғаны даму процесі ретінде қарастыратын белсенділік көзқарасы, оның қозғаушы күші, біріншіден, ішкі қарама-қайшылықтардың шешілуі және екіншіден, қолданыстағы қажеттіліктерді қайта құрылымдауға және жаңадан пайда болған қызметтің түрлерінің өзгеруіне байланысты. Демек, автордың айтуынша, қызметтің түрлерін өзгерту зерттеудің онтогенездегі жеке тұлғаның қалыптасу жолдарын, механизмдерін анықтауға мүмкіндік беретіні түсінікті.

Осылайша, Д. Фельштейннің жасөспірімнің өсіп келе жатқан жалпы процесінде жасөспірімдердің мазмұны мен рөлі туралы тұжырымдамасының басты сәттерінің бірі жасөспірімнің жетекші қызметінің мәселесі болып табылады. Осылайша, ол қарым-қатынас нормаларын игеру жөніндегі іс-шараларды қарастырады. Жасөспірім шағында белсенді түрде дамып келе жатқан адамның осы жағы осы қиын кезеңде жетекші рөл атқаратын әлеуметтік пайдалы іс-әрекеттегі толық білдіруді алады. Жасөспірімнің мотивациялық және қажетті саласына сәйкес келетін әлеуметтік - пайдалы қызметте арнайы тағайындалатын оның өзін - өзі анықтауға, өз еркімен сөйлеуге, оның ересектерін тануына деген қажеттілігі жүзеге асырылады.

Жасөспірімдердің жетекші қызметі. Онтогенездегі тұлғаның деңгейлі деңгейін дамытудың заңдылықтарын зерттеу және мектеп жасына дейінгі жасты жасөспіріммен салыстыру, Д.И.Фельдштейн жасөспірімнің қарым-қатынастың дамуына баса назар аударатын тағы бір рет сезімтал қызмет ету жағы екенін баса айтады. Мектеп жасына дейінгі ересек адамға, ересек адам сияқты, ересек адам болуға деген ерік-жігер ересек адам болу қажеттілігіне, тәуелсіз болуына, ересек әлемде маңызды болуына, өзгелерден өзгеше адам ретінде танылу қажеттілігіне деген ұмтылыс.

Жасөспірім бастауыш сыныптарда оқыған оқушының орнына қанағаттанбайды. Білім беру қызметі негізінде қалыптасады (іс-әрекеттің пәндік-практикалық аспектілері), балаларды жалпылама білу қабілеті жасөспірім адамның адам қарым-қатынастарының нормаларын меңгерудегі

күрделі қызметте жинақтау мүмкіндігін анықтайды. Қоғамдағы маңызды орынды иеленуге тырысып, жаңа әлеуметтік жағдайын бекітіп, ол оқу істердің шеңберінен шығып, өзін дәлелдеуге мүмкіндік беретін жаңа салаға ауысуға тырысады. Сондықтан жасөспірімдер мектепте де, одан тыс жерде де жеке-жеке және өздігінен топтық қарым-қатынасты белсенді етеді.

Д. И. Фельдштейн бұл жағдайға көңіл бөлу кейбір психологтарды жасөспірімнің жеке басын қалыптастырудағы айқын рөлі, оның мәні басқа жолдас болып табылатыны және мазмұны олардың ішінде қарым-қатынастар мен іс-әрекеттердің құрылуы екендігі туралы ойлануға себеп болды. Мәселен, Д.Б. Эльконин құрдастарымен қарым-қатынаста осы жастағы жетекші қызмет ретінде қарастырды: «Бұл қарым-қатынас пен бағдарлаудың арқасында өзара қарым-қатынастарға қатысты мәселелерді шешкенде, өзін-өзі танудың жаңа деңгейі ғана емес, оның әлеуметтік мазмұны да тереңдей түседі».

Д.И.Фельдштейн коммуникацияны «жандардың таза қарым-қатынасы» ретінде қарастырады, деп ескертті Выготский. Шындығында, жасөспірімнің жеке басын қажет ететін саласын қалыптастыру байланыстың барлық түрлерін кеңейтуді талап етеді. Алайда, қарым-қатынасы формалары мен тәсілдерің кеңейту және күрделендіру «мен» және «сен» деңгейінде жүзеге асырыла алмайды. Жасөспірімдер арасындағы қарым-қатынастың дамуын қамтамасыз ететін қызметтің нақты түрі - бұл психикалық дамудың осы кезеңінде жетекшілік ететін қоғамдық танылған және әлеуметтік мақұлданған белсенділік.

Д.И.Фельдштейннің айтуынша, жасөспірімдердің осы тәрізді әрекеті туралы позиция келесідей анықталады: біріншіден, өсіп келе жатқан мүмкіндіктерді білетін, тәуелсіздікке ұмтылу, басқалар арасында өзінше бекіту, ересектердің құқықтарын және олардың әлеуетті мүмкіндіктерін тану қажеттілігін білетін жасөспірім балалардың даму сипаты. Екіншіден, жасөспірім - баланың әлеуметтік белсенділігін дамытудың ерекше кезеңі. Жасөспірімнің белсенділігін арттыруды қамтамасыз ететін қызмет, бір жағынан, өзінің қажеттіліктерін қанағаттандыруға тиіс, ал екіншісі - қатынастардың белгілі бір түрлерін ашу үшін жағдай жасау. Бірақ достармен өзара түсіністік, өзара түсінісу ғана емес, сонымен қатар жасөспірімнің қоғамның толық мүшесі ретінде маңыздылығын мойындау. Жасөспірімдердің әлеуметтік танылған және әлеуметтік мақұлданған іс-шараларға қатысуы ересектерді тануды қамтамасыз етеді және сонымен қатар құрбыларымен әртүрлі қарым-қатынас жасау үшін мүмкіндіктер жасайды. Үшіншіден, бұл тек жасөспірімдердің әртүрлі қызмет түрлерінің әлеуметтік бағыттылығын ғана емес, олардың әртүрлі іс-әрекеттерін ұйымдастыруға емес, мектепте болған оқиғаларға емес, сондай-ақ әлеуметтік тұрғыдан бекітілген қызметтің ерекше түрін - шартты, білім беру үрдісінде ұйымдастырылған баланың көп қырлы белсенділігінің компоненті.

Әлеуметтік жағынан танылған және әлеуметтік жағынан бекітілген белсенділік осы мағынада, бір жағынан, жасөспірімдерді әлеуметтік қатынастардың органикалық бөлігін құрайтын ересектердің осы әрекеттерінің

жоғары нысандары үшін оқытудың шарты мен құралы ретінде қолданылады. Екінші жағынан, жасөспірімдердің әлеуметтік белсенділігі балалардың белсенділігін арттыруда белсенділіктің дамуына, қызмет мақсаттарына, адамның өзара қарым-қатынастарының нормаларына, жасөспірімдікке сезімтал, белгілі бір сатыдағы дамудың жаңа деңгейін білдіреді, себебі өзін «Мен және менің қоғам өміріне қатысуым», «Мен және менің қоғамға пайдам» жүйеде жасөспірімнің даму үрдісін бағалауға тырысады. Бұдан басқа, баланың ертеңгі күнін анықтауға көмектесетін «ең жақын даму аймағы» қоғамға ену арқылы жасөспірімдердің негізгі қажеттіліктерін қанағаттандыратын әлеуметтік мақұлданған іс-әрекеттің идеялық мәні болып табылады. Әлеуметтік жағынан танылған және бекітілген іс-шаралар, жасөспірімдер арасындағы қарым-қатынастың барлық түрлерін кеңейтуге және оны ересектермен қарым-қатынаста ең жоғары, ең маңызды деңгейде - моральдық ынтымақтастық негізінде құруға мүмкіндік береді. «Мен және көптеген (жақын және алыс) адамдар», «Мен және қоғам» жүйесінде коммуникацияның әртүрлі нысандарын енгізуді қамтамасыз ететін әлеуметтік-қызметтік белсенділік, жолдастарға ұмтылу емес, жасөспірімнің жеке басының психологиялық сипаттамаларының негізгі өзгерістерін анықтайтын жетекші қызмет болып табылады.

Жасөспірімнің жеке басын қалыптастыру. Жасөспірімнің жеке басын қалыптастыру мәселесі көптеген жылдар бойы Д.И.Фельдштейннің көмегімен шешілді. Оның жетекшілігімен жүргізілген зерттеулер балалық шақтан ересекке көшу, әдетте, өткір және кейде драмалық болып табылады, бұл әлеуметтік дамудың ең қарама-қайшы үрдістері. Бір жағынан, осы күрделі кезеңде баланың теріс көріністері, дисгармониясы, баланың белгіленген мүдделерін шектеу және оны өзгерту ересектерге қатысты мінез-құлқына қарсы наразылық тудырады. Екінші жағынан, жасөспірім ерекшеленеді және көптеген жағымды факторлар - баланың тәуелсіздігі өседі, басқа балалармен және ересектермен қарым-қатынастар әртүрлі және мазмұнды болады, оның қызметі айтарлықтай кеңеюде және айтарлықтай өзгереді, өзіне және басқа адамдарға жауапты қарым-қатынас дамиды. Ең бастысы, бұл кезең баланың сапалы жаңа әлеуметтік жағдайға шығуынан өзгешеленеді, онда оның қоғамға мүше ретінде өзінің саналы қарым-қатынасы шынымен қалыптасады.

Д.И. Фельштейн жасөспірім адамның бастысы - жаңа әлеуметтік позицияны игеру, ересек әлемдегі өзін-өзі тану және растау туралы белсенді ниет білдірді. Бұл жасөспірім ересектерге еліктеуді қаламайды, бірақ олардың істері мен қарым-қатынастарына қосылғысы келетіні туралы; ол әлеуметтік жауапкершілікті өздігінен және ересек адам деңгейінде жауап берудің мүмкіндігі мен қажеттілігі ретінде сезінеді. Егер мектеп жасына жеткен бала ересек жаста болса, жасөспірім оқушы оны еліктейді, содан кейін жасөспірім шынайы қарым-қатынас жүйесінде ересек жағдайға кіреді. Жеке тұлғаны қалыптастырудың маңызды кезеңі ретінде жасөспірім бір мезгілде бір уақытта әрекет етпейді, бірақ жеке даму үдерісіндегі күрделі кезең, ол әлеуметтік пісіп-жетілудің тең дәрежелі сипаттамасымен сипатталады.

Жасөспірімнің әлеуметтік мүмкіндіктері, оның әлеуметтік дамуының шарттары мен жылдамдығы жасөспірімнің өзін және оның қоғамға тиесілігін, құқықтар мен міндеттердің білдіру дәрежесін, қазіргі заман заттарын және қарым-қатынастарын меңгеру деңгейін, алыс және жақын байланыстардың қанықтылығын, олардың сарапануын түсінуге байланысты. Жасөспірім өсіп келе жатқан кезде қоғамның өзгеруіне, қоғамды қабылдауына, әлеуметтік байланыстардың иерархиясына, оның мотивтеріне және олардың қоғамдық қажеттіліктерге сәйкес келу дәрежесіне өзгеру сипаты мен ерекшеліктері. Өз-өзіне деген сүйіспеншілігімен қатар, өзін-өзі ақпараттандырудың маңызды механизмі - жасөспірімді өзінің ішкі әлемі ретінде танудың нысаны және басқа адамдардың ішкі әлемін түсіну. Ақыр соңында, адамның бағдары, оның зияткерлік және эмоционалдық қызметі көрсетілетін өсіп келе жатқан адамдардың мүдделері әлеуметтік дамудың маңызды көрсеткіші болып табылады.

Д.И.Фельдштейн жасөспірімде баланы дамыту процесі адамның қалыптасуының дәйекті кезеңдерінде бекітілген әлеуметтік жетілудің әртүрлі деңгейіне ие екендігін бекітеді. Бұл үдеріс күрделі ауысыммен, үзіліссіз үрдістермен, терең дифференциациямен және стратификациямен сипатталады. Бұл үдеріс күрделі ауысыммен, үзіліссіз үрдістермен, терең дифференциациямен және стратификациямен сипатталады.

Жасөспірімдер дәуірінің алғашқы кезеңі 9-10 жас аралығындағы кезеңде баланың тәуелсіздікке ұмтылуымен ерекшеленеді және бұл тәуелсіздікті танымал адамдардың жиынтығы ретінде емес, сондай-ақ әлеуметтік ағзаға айналған ересек әлемде және қоғамда тану қажеттілігі пайда болады. Мен басқалармен қатар тұрамын. Бала үшін бұл кезде әдетте ересек адам болу керек және қажет болу керек, ересектер арасында маңызды, кең қоғаммен байланыс шеңберіндегі жақын адамдармен қарым-қатынас шеңберінен шығуға ықылас.

Өзгелерден ерекшеленетін адам ретінде өзін таныстыру баланың өзінің моральдық-психологиялық ерекшеліктері мен басқа адамдардың жеке қасиеттері мен қасиеттерін бағалау қажеттілігіне ерекше қызығушылық тудырады. Бұл, атап айтқанда, теріс өзін-өзі бағалаудың жылдам өсуімен байланысты, сонымен қатар, баланың борыш сезімін терең түсінуін көрсетеді.

10-11 жастағы жасөспірімнің бастысы - басқа адамдардан (таныстарымен және бейтаныс адамдардан) жаңа мүмкіндіктерді тану, сенімділікке жету, «Мен де ересекпін», «Мен бәрімен біргемін». Осылайша, ересек адамның мінез-құлқымен ерекшеленетін нақты жағдайларды іздестіру, әлеуметтік тану және әлеуметтік бағалаумен айналысатын әрекеттерді іздеу.

Қоғамдық танылған істердің әртүрлі формаларының жинақталуы осы кезеңнің екінші кезеңінде, 12-13 жасында, қоғам алдында тану қажеттілігін дамытуға, тек қана өз міндеттерін ғана емес, сондай-ақ қоғамда бекітілген құқықтар мен қоғамда бекітілген құқықтар мен қоғамда бекітілген қызметте толықтай қанағаттандырылады. , оның потенциалы мұнда максималды дамуға жетеді. Бұл кезең баланың өзін-өзі ақпараттандырудың жаңа деңгейін

әлеуметтік қатынастар жүйесінде сезіну, өзін-өзі әлеуметтік маңызы бар адам ретінде сезіну, пән ретінде түсіну болып табылады.

Қоғамда көрінуге деген ұмтылыс әлеуметтік жауапкершіліктің дамуына ересек адам деңгейінде жауап беру, өзгелермен қарым-қатынаста болу, өзімнің қарым-қатынастар жүйесінде ажыраспаған кезде өзімнен асып кетуге ұмтылу мүмкіндігін береді, бірақ «Мен бәріне» күші бар екенін көрсетеді. басқа адамдарға, қоршаған ортаға саналы көзқарас қалыптастырады, командамен орын табу қажеттілігі - қоғамда рөлін атқару, қарапайым болмау.

Қоғамда жұмыс істеуге дайындығын қалыптастыру жасөспірімдік кезеңнің келесі, үшінші кезеңінде, 14-15 жасында, өзін-өзі танытуға деген ұмтылысын тудырады, ол өздерінің әлеуметтік қатысуын тануға, практикалық және практикалық қызметтің дамуының нақты жолдарын және нақты түрлерін белсенді түрде іздеуге, өзін-өзі анықтауда, өзін-өзі жүзеге асыруда өсіп келе жатқан адамның қажеттілігі.

Жасөспірімнің жеке тұлғаның дамуы туралы айтатын болсақ, оның аффективті қажеттіліктер саласына ерекше назар аудару керек. Көптеген авторлар атап өткендей, жасөспірімдердің сезімінің басты бағыты «ересек сезімі» болып табылады. Ересек адамның сезімінің көрінісі көп. Олар былай сипатталған.

1.Ересек адамның сыртқы белгілерін имитациялау-- темекі шегу, ойын ойнау, шарап ішу, арнайы сөздік, ересектерге арналған киім мен шашқа, косметикаға, зергерлік бұйымдарға, демалыс, ойын-сауыққа, қарым-қатынасқа деген ұмтылыс. Бұл ересектерге жетудің ең жеңіл және ең қауіпті жолдары.

2. Жасөспірім ұлдарды «шынайы ер адам» қасиеттеріне теңестіру. Бұл күш, батылдық, төзімділік, ерік, достықтың адалдығы және т.б. Өзін-өзі тану жиі спортқа айналады. Көптеген қыздар ғасырлар бойы еркектік деп саналатын қасиеттерге ие болғысы келеді.

3. Әлеуметтік жетілу. Бұл жасөспірім ересек адамның көмекшісінің орнын алатын әртүрлі іс-шараларға қатысты баланың және ересек адамдардың арасындағы ынтымақтастық жағдайында туындайды. Әдетте бұл қиындықтарды бастан кешіп жатқан отбасыларда байқалады, жасөспірім ересек адамның орнын алады. Мұнда сүйікті адамдарға қамқорлық жасау, олардың әл-ауқаты өмірлік құндылық сипатын алады. Көптеген ер балалар түрлі ересек дағдыларын меңгеруге тырысады (ағаш ұстасы, суретке түсіру және т.б.), ал қыздар - пісіру, тігу, тоқу. Жасөспірімнің басталуы - бұл өте қолайлы уақыт. Сондықтан психологтар жасөспірімдерді ересектердің тиісті сыныптарында ассистент ретінде қосу керектігін атап көрсетеді.

4. Интеллектуалдық ересектік. Жасөспірімдерде білімнің едәуір көлемі тәуелсіз жұмыс нәтижесі болып табылады. Білім алу осы оқушылардың жеке мағынасын алады және өзін-өзі тәрбиеге айналады. Жасөспірімнің сезімі өте шиеленіскен. Қызметкерлер Л.И. Божович жасөспірімнің «тиімсіздік әсері» сипатын сипаттады - баланың күшті бақыланбайтын реакциясы, оны тудырған ауырлыққа сәйкес келмейді. Зерттеулер көрсеткендей, «жеткіліксіздік эффектісі» жасөспірімдер үшін өзін-өзі бағалауы мен олардың жоғары

деңгейінің арасындағы айырмашылыққа негізделген. Жасөспірімнің көңіл-күйінде, мотивациясы мен қалауындағы қақтығыстар жасөспірімдердің жиі депрессияға ұшырауы мүмкін. Бір жағынан, жасөспірімнің өз күшіне деген сенімділігі кейде объективті жағдайға қарағанда көбірек, ал ол жасай алмайтын нәрсені қабылдайды. Екінші жағынан, ол көбінесе өзіне сенімсіздіктің жай-күйін, өзінің кемшілік сезімін сезінеді және бұл әрдайым сырттан көрінбейтін ауыр тәжірибемен байланысты. Жасөспірімнің өзін-өзі танудың өсуі кейде өзінің сыртқы қасиеттерін және ақыл-ой қабілеттерін өте мұқият бағалайтындығына әкеледі. Жасөспірім өзінің күшті қасиеттері мен оларды нығайту жолдары туралы көп ойлайды. Ол ересектердің ақыл қасиеттерін, қабілеттерін қалай бағалайтынын өте сезімтал. Осы өсу кезеңінде балалар (әсіресе қыздар) угловатыми, даже дурнеют. Сондықтан жасөспірім сауатсыз болып шыққан нәрселер туралы жазықсыз ескертуді сезінуі мүмкін, өте пайдалы немесе өте ыңғайлы емес нәрсе айтты. Және мұндай ескертулер ішкі қауіп-қатерге байланысты болғандықтан, ол жағдайға және жағдайға байланысты жасөспірімге аффективті жарылыс туғызуы мүмкін (надирезит, дөрекі, жылау) немесе терең тереңдікте ұстап тұрған қорлауды немесе сезімді ол сәтсіз, мүмкін еместігі және т.б. Және осы жағдайлардың бәрі оны күйзеліс күйіне айналдырып, оны «жабуға» шақырады, оны ұялтады.

Жасөспірімнің күйзеліске ұшыраған тағы бір маңызды себебі - оның эротикалық ойлары болуы мүмкін, ол, ұялады, сонымен бірге олар өз еркімен иеленеді. Өзінің ой-саналар мен ойлардан алшақтатуға мәжбүр ете алмайтындығын сезіну оның өзіндік әлсіздігімен сезінуіне әкеледі, бұл да оны күйзеліске ұшыратады. Ол әртүрлі жолмен оны басқа адамдардан, әсіресе туыстарынан, оның эзілген жағдайының себебін білетіндіктерінен қорқытады және бұл үшін ол ұялады.

Тұтастай алғанда, жасөспірімдердің іс-әрекеттерінің басты мотивациясы - бұл әлеуметтік мотивация, адамдарға деген қайырымдылық сезімі, қайғы мен бақытсыздыққа деген ынта. Дәл осы, жиі жасырын және күнделікті сыртқы мінез-құлық, қайғылы жағдайлар кезінде жасөспірімдердің ерліктері туралы көптеген оқиғаларды түсіндіреді, өрт, біреу суға шығады, апатқа ұшырайды және тағы басқалар. Адамдарды жақсы көргісі келетіндер - қайғы-қасіретке, бақытсыздыққа, қиындықтарға, жазықсыздықты қалпына келтіруге, езілген және қолайсыз адамдарға жылы ықыласпен қарауға көмектесу - жасөспірімнің эмоционалдық әлемінде маңызды орын алады. Бұл тілектер мен ұмтылыстар жиі жасөспірімдердің іс-әрекеттері мен іс-әрекеттері үшін саналы түрде, ал кейде жеткіліксіз саналы себептерге айналады. Егер бұл ұмтылыстар қажетті, тиімді бағытта жүрсе, жасөспірім моральдық қанағаттанарлық сезінеді.

Жасөспірімнің қарым-қатынас ерекшеліктері. Құрбыларымен байланыс. Жасөспірімдердің психологиясының барлық зерттеушілері жасөспірімдердің құрдастарымен қарым-қатынаста болуының маңыздылығын мойындауға тырысады. Жолдастармен қарым-қатынас жасөспірімнің өмірінің орталығында, көп жағдайда оның мінез-құлқы мен қызметінің басқа да аспектілерін анықтайды. И. Божович, егер кіші мектеп жасында балаларды біріктіру негізі

жиі бірлескен қызмет болса, жасөспірімдерде, керісінше, сабақтар мен қызығушылықтардың тартымдылығы негізінен құрдастарымен кең ауқымды қарым-қатынас жасау мүмкіндігімен анықталады.

Жасөспірім үшін тек қана құрдастарымен бірге болу маңызды емес, ең бастысы, олардың арасында қанағаттанарлық позиция ұстау маңызды. Кейбіреулер үшін бұл тілек басшылықтың топтағы ұстанымына ие болу ниетінде көрінуі мүмкін, ал қалғандары - сүйікті жолдастар ретінде танылуы, үшіншіден - кейбір бизнес саласында сөзсіз беделге айналуы керек, бірақ кез келген жағдайда орта сыныптағы балалар мінез-құлқының басты себебі болып табылады. Зерттеулер көрсеткендей, осындай жағдайға қол жеткізу мүмкін емес, көбінесе жасөспірімдердің тәртіпсіздікке және тіпті құқық бұзушылыққа себеп болады. Бұл жасөспірімдердің жасөспірімдерге деген сәйкестігін арттырады. Жасөспірімдер мен олардың құрдастарының арасындағы қарым-қатынастың бұзылуы академиялық көрсеткіштердің төмендеуінен, мінез-құлқының өзгеруінен, аффективтік тәжірибенің пайда болуынан және т.б., әдетте, ата-ананың немесе жасөспірімнің өзі жүзеге асырмайтынын білдіреді; немесе құрбыларымен қарым-қатынастың бұзылуы басқа да бұзушылықтар арасында байқалады және олардың көзі мен себебі ретінде қарастырылмайды.

Жасөспірім шәкірттерімен қарым-қатынасы үшін субъективтік маңызы ересектердің, әсіресе мұғалімдердің бұл маңыздылығын айқын бағалаудан мүлдем айырмашылығы бар. Жасөспірім үшін қарым-қатынас тәжірибесі ең маңызды, ең типтік, мұғалімдер мұғалімдермен қарым-қатынас тәжірибесі жасөспірімдердің тәжірибесінің ортасында, ал ата-аналар жасөспірімдер ата-аналармен қарым-қатынаста ең көп алаңдаушылық деп санайды. Жасөспірім ата-ана балалары немесе қызы сөйлейтін балалардың кемшіліктері себепті олардың құрдастарымен қарым-қатынастарының барлық мәселелерін жазады. Зерттеулер көрсеткендей, алтыншы сыныптан бастап, жасөспірімдерде жеке және тұлғааралық ойлар қарқынды дами бастайды. Нәтижесінде олардың жанжалдарының себептерін, қиындықтарды немесе керісінше, олардың жеке тұлғалық сипаттамалары бойынша құрдастарымен араласудағы табыстарын көре бастайды. Ата-аналар да, мұғалімдер де жасөспірімдердің бұл ниетіне басқалармен қарым-қатынасының сәттілігіне жеке жауапты болып табылады және ешқандай жағдайда тиісті қажеттілікті және қабілетті сындарлы дамытуға үлес қоспайды. Жасөспірім бір-бірімен қарым-қатынас жасауға және ұжымдық өмір сүруге ұмтылуды, ұжымдық өмір сүруді қалайды, жақын достарын, досын, екіншісімен - өте танымал, танылған, құрметті жолдастарға ие болғысы келеді. Бұл маңызды мәселе болып табылады. Сыныптастармен қарым-қатынастың ауыртпалығы, жақын достардың болмауы, дос немесе достықтың бұзылуы қатаң тәжірибені тудырады, жеке драма ретінде қарастырылады.

Жасөспірім үшін ең жағымсыз жағдай - ұжымның, жолдастардың шынайы айыптауы, ал ең ауыр жаза ашық немесе жасырын бойкот, қарым-қатынасқа келмейді. Жалғыздықтың тәжірибесі жасөспірім үшін қиын және қиын. Сыныптастармен қарым-қатынаста сәтсіздікке түсу оған достар мен жолдастарын мектептен тыс іздеуге мәжбүрлейме? Әдетте, ол оларды табады.

Бұл фактілер олардың қайғылы салдарымен жақсы белгілі. Жасөспірімнің өз жолдастарының назарын аудару, оларды қызықтыру және қайырымдылықты тудыруы әртүрлі жолдармен көрінуі мүмкін: бұл өз қасиеттерін тікелей түрде көрсету және ересектердің талаптарын бұзу, сілкілеу және күлкілі болу мүмкін. Жасөспірімдердің қоғамдық мінез-құлық ережелерін бұзуының себептері арасында теңдесі жоқ адамдар арасында қабылданған ұстанымға наразылығын тудырғаны себеп болады.

Егер кіші сыныптарда ұжымдағы ұстаным негізінен академиялық көрсеткіштерге, мінез-құлыққа және әлеуметтік қызметке, яғни баланың ересектердің қажеттіліктерін қаншалықты орындағанына байланысты болса, онда жасөспірімдер үшін басқа маңызды қасиеттер - дос және досыңның қасиеттері, ақыл және білім (және академиялық көрсеткіштер ғана емес), батылдық, өзін-өзі бақылау қабілеті. Әртүрлі сыныптарда (және жасөспірімдер топтарында) осы қасиеттердің құндылық дәрежесінде басқа иерархия бар, бірақ сапалық сипаттамаларға сай олардың бірі әрдайым бірінші болып келеді. Тек танымал емес, жасөспірімдер арасында шынайы құрмет пен тану үшін ең алдымен жақсы жолдасыңыз керек. Осыған байланысты, жасөспірімдердің басында бұрын танымал балалар тобында жиі өзгерістер болады: біріншіден, бұрынғы билік органдары жоғалып кетеді және жаңадан пайда болады, екіншіден, сабақ активі мен ең беделді және құрметті жасөспірімдер тобы арасында сәйкессіздіктер байқалады, өйткені көптеген мұғалімдер назар аударусыз жақсы және тәртіптік оқушылардан актив құруға бейім болады олардың достық қасиеттері.

Сыныптағы қарым-қатынастың күрделене түсуінің екінші себебі - мұғалімде авторитарлық көшбасшылық стилі деп аталатын және осы сыныпта жұмыс істейтін сыныптастармен қарым-қатынас жасаудың осындай әдістерін сақтау болып табылады, бұл жасөспірімдер үшін мүлдем қабылданбайды, себебі оларда ересектер мен жолдастардың бірдей негізгі талаптары бар - жеке және адамның қадір-қасиетін құрметтеу. Бұл талап жасөспірімдердің «достық кодексінің» негізі болып табылады, оның нормалары бірте-бірте қалыптасып, ойындар мен басқа да кәсіптерде қалыптасады және ересектер арасындағы қатынастардан алынады. Осы нормативтерді ашу мен нақтылауда кітаптар мен фильмдер маңызды рөл атқарады. «Достық кодексінің» маңызды нормалары - құрмет, теңдік, адалдық, жолдастарға көмек. Бұл нормалар мен талаптар ересектер арасындағы достық, достық қарым-қатынастың шынайы ынтымақтастығымен қарым-қатынастың маңызды нормаларына сәйкес келеді.

Жасөспірімдердің когнитивтік процестерінің даму ерекшеліктері. Жасөспірімдерді қабылдау селективті, бағдарланған, талдаулы бола бастайды. Бұл жүйелі, мазмұнды, дәйекті. Жасөспірім қабылданған объектілерді нәзік талдауға қабілетті.

Жасөспірімнің көңіл-күйі тек көлемі бойынша ғана емес, сондай-ақ нақты спецификалықпен сипатталады. Ол еріксіз болып келеді және қасақана болуы мүмкін. Жасөспірім ұзақ уақыт бойы тұрақтылық пен көңілдің жоғары қарқындылығын сақтай алады. Ол тез шоғырланып, назарын аудара білу

қабілетін дамытады. Жасөспірімнің көңіл-күйі жақсы бақыланатын, бақыланатын үдеріс пен қызықты іс-әрекетке айналады (кейінгі көңіл бөлінген жағдайда).

Жады жанды болып келеді. Жад толығымен зияткерленді: материалды логикалық тұрғыда түсінудің арқасында есте сақтау көлемі көбейеді. Жад көлемін ұлғайту, толықтыру, жүйе мен дәлме-дәлдік көбейтіледі, есте сақтау және көбейту семантикалық қосылыстарға негізделген. Дереккөзді есте сақтау қол жетімді болады.

Ойлау. Жасөспірімдердің интеллектуалдық қызметінде айтарлықтай өзгерістер орын алады. Оның 10-15 жылдағы басты ерекшелігі жыл сайын абстрактілі ойлау қабілетін арттыру, нақты-фигуративті және дерексіз ойлау арасындағы өзара қарым-қатынасты өзгерту. Бұл жастың маңызды ерекшелігі белсенді, тәуелсіз ойлауды қалыптастыру болып табылады. Жасөспірімдерді ойлау дамудың аяқталуымен сипатталады. Теориялық тұрғыдан ойлау қабілеті бар, қисынды сөздердің жүйесі қалыптасады. Бірдей табысқа ие жасөспірім заттармен де, сөйлеммен де жұмыс істейді. Сонымен қатар, ол комбинаторлық операциялардың кез-келген түріне, логикалық ойлаудың қалыптасуын көрсететін пропорцияларда үлкен өзгерістерге ие. Жасөспірім эмпирикалық тест үшін деректерді трансформациялаудың әртүрлі тәсілдерін елестету ғана емес, сонымен қатар осы сынақтардың нәтижелерін логикалық түрде түсіндіре алады. Жасөспірім өзінің еркіндік қиялының құрылысын жоспарлау және бақылау арқылы шындыққа қатысты «жүзіп» қалуға қабілетті болғанымен қатар, ол өзінің ойлау әрекеттерін және әрекеттерін керемет түрде көрсетуге және осы зияткерлік эмоциялардан алуға тырысады. Білім беру қызметінің сипаты мен нысандарының өзгеруі жасөспірімдерде психикалық белсенділікті ұйымдастыру деңгейінің жоғары болуын талап етеді. Жасөспірім объектілер мен шындық құбылыстарын кешенді аналитикалық және синтетикалық қабылдауға қабілетті болады. Зерттелген пәндердің мазмұны мен логикасы, білімді меңгеру сипаты, жасөспірімдерде өзіндік және шығармашылық ойлау қабілетін дамыту, мазмұнын терең түсіну және қорытындылау. Оқу, ойлау, көңіл бөлу және жадымның әсер етуі біртіндеп ұйымдасқан, реттелетін және басқарылатын процестердің сипатына ие болады.

Жасөспірімнің қиялы. Л.С. Выготскийдің айтуынша, осы жаста және қиялдың дамуында елеулі өзгерістер орын алады. Дерексіз ойлаудың әсерімен, қиял «қиялға айналады». Жасөспірімнің қиялын айтқан Выготский, әдетте, тек қана ойлаудың тек субъективті ойлау нысаны болып табылатын, адамдардан жоғалып кететін, өзінің жақын саласына жақындағанын атап өтті. Жасөспірім өзінің «қиялын ашқаннан гөрі жасырын құпия болып есептеледі» (10-бапта келтірілген).

Бақылау сұрақтары

1. Жасөспірімдік жас неліктен өтпелі дағдарыс деп аталады?
2. Жасөспірімдердің негізгі проблемалары қандай?

3. Жасөспірімдік дамудың негізгі неоплазмалары қандай? Осы мәселе бойынша ішкі және сыртқы психологияда көзқарастардың айырмашылығын көрсетіңіз
4. Жасөспірім ересектер мен құрдастар арасындағы қарым-қатынастардағы қайшылықтардың себептері қандай?
5. Жасөспірім топтарының пайда болуы мен белгілері қандай?
6. Жасөспірімде өзін-өзі ақпараттандырудың негізгі ерекшеліктері қандай?
7. Мұғалімнің қарым-қатынас стилінің жасөспірімдермен эмоционалдық тәжірибе қалыптасуына әсері қандай?
8. Жасөспірімдік жаста «тұлға болу» деген не үшін қажет?

Келесі түсініктердің анықтамаларын беріңіз

- *«Ересек сезімі».*
- *Онтогенездің өтпелі кезеңі.*
- *Жасөспірім дағдарысы.*
- *Жасөспірімдердің жаңа әлеуметтік жағдайы.*
- *Дамудың эволюциялық моделі.*
- *Доминанттық даму.*
- *Жасөспірімдер өміріндегі әлеуметтік пайдалы қызмет.*
- *«Сәйкес келмеу әсері».*
- *«Бала» ересектердің бақылау формалары.*
- *Ересектерге қатысты эмпатия.*

3.7 Жастық шақ (17-18 – 23 жас)

Жастық шаққа жалпы сипаттама. Әлеуметтік даму жағдайы. Жастық шақ – жасөспірімдік кезеңнен, тәуелсіз ересек өмірге ауысуына сәйкес келетін даму кезеңі. Бұл жағдай, осы жастың әлеуметтік дамуын анықтайды: жасөспірім, бала мен ересек адам арасындағы аралық жағдай. Бала жағдайы, оның ересектерге тәуелділігімен сипатталады, сонымен қатар оның өмірлік іс-әрекетінің ең басты мазмұнын және бағытын анықтайды. Баланың орындайтын рөлі, ересектердің рөлінен өте жақсы ерекшеленіледі, және оны екі жақ бетте жақсы біледі. Өмірлік белсенділіктің күрделілігімен байланысты жасөспірімнің диапозонының кеңеюі, әлеуметтік рөлдері мен қызығушылығы артып қоймай, оның сапалы өзгерістері байқалады. Сонымен қатар, тәуелсіздік, жауапкершілікпен байланысты ересек адамдардыңрөлдері пайда болады. 14 жаста ол төлқұжат алады, 18 жаста – ол некеге тұру және сайлау құқығына ие болады. Жасөспірім қылмыстық құқық бұзушылыққа жауапты болады. Көбінесе бұл жаста еңбек қызметін бастап, қандай мамандақ таңдауды ойлайды. Жасөспірім, ересектік статустың элкменттерімен қатар, балалық шақтағы тәуелділікті де сақтайды. Материалдық жағынан жоғары сынып оқушысы әлі ата-анасының қамқорлығында болады. Мектепте оның ересек адам екенін ескертеді, бірақ одан үнемі бойсұнуды талап етеді. Бұл жағдай, мектептен тыс уақыттада байқалады, әсіресе тек он алты жастағыларды емес,

жиырма жастағыларды да ересек деп санамайтын жерде. Белгісіздік жағдай (оларды ересек адам ретінде қабылдайды немесе қабылдамайды) және қойылатын талаптар, жасөспірімнің психологиясында өзгеріске ұшырайды.

Жасөсірімдердің хронологиялық шекаралары психологияда әртүрлі анықталады, көбінесе зерттеушілер ерте жастық шақты бөліп қарайды, яғни (15-18 жасқа дейін) және кеш жастық шақ (18-23 жасқа дейін). Психологияда ең көп зерттелген ерте жастық шақ - жоғары мектеп жасы. Дегенмен, ол жастық шақтың екінші сатысынан ажыралуы мүмкін емес, өйткені әлеуметтік даму жағдайымен айқындалатын, маңызды өсу міндеттері тұтас алғанда бүкіл жасқа дейін созылады. Жастың жалпы сипаттамасын анықтайтын міндеттер, төменде берілген. Жастық шақтың соңына қарай адамның физикалық жетілу процесі аяқталады. Бұл кезеңнің психологиялық мазмұны кәсіби өзін-өзі тану және ересек өмірге ену міндеттерін дамытуға байланысты. Ерте жастық шақта когнитивті және кәсіби мүдделер, жұмысқа деген қажеттілік, өмірлік жоспарларды құрастыру, әлеуметтік қызмет қалыптасады. Жастық шақта онтогенездің алдыңғы кезеңдерінің ересектерге тәуелділігі аяқталады және адамның өзін-өзі қамтамасыз етуі расталады. Құрдастарымен қарым-қатынаста, ұжымдық-топтық қарым-қатынас формаларының маңыздылығымен қатар, жеке байланыстар мен қатынастардың маңыздылығы арта түседі. Жастық шақ - құндылық бағдарлары мен идеалдарын дамыту, тұрақты дүниетаным, адамның азаматтық қасиеттері мен моральдық сананың қалыптасуының қарқынды кезеңі.

Жасөспірімдердің дамуындағы әлеуметтік жағдай осы жастың «тұрақты тұлғаның қасиеттері дамыған кезде концептуалды әлеуметтену» ретінде сипатталады, барлық психикалық процестер тұрақтанады, жеке тұлғаның тұрақты мінезі қалыптасады. Жастық шағында адам ең көп шығармашылық қабілетке ие, олар: ең тиімді жұмыс атқару, эвристикалық гипотезаларды қалыптастыру. Сондықтан ғылыми білімнің алуан түрлі салаларындағы прогресс, жастардың іс-әрекеттерімен байланысты. Жастар интеллектуалды және физикалық жұмыста ғылым мен техниканың ең заманауи және қазіргі заманғы салаларында зияткерлік қызметтің ең күрделі әдістерін игереді. Алған білімдері, дағдылары, дағдылары ғана емес, сонымен қатар олардың одан әрі дамуы мен шығармашылығы жетістіктерге де ие болады.

Жастық шақтың әр түрлі теориялары белгілі. Биологиялық теория жасты ең алдымен, ағзаның эволюциясының кезеңі ретінде, бұл биологиялық өсу процестері қалған барлық нәрсені анықтайтынын қарастырады. Психологиялық теория психикалық эволюцияның заңдарына, ішкі жан дүниенің ерекшеліктеріне және өзін-өзі тануға назар аударады. Психоаналитикалық теориялар жасөспірімдердің психосексуалды дамуының белгілі бір кезеңін көреді. Бұл теориялар жастарды, ең алдымен, жеке адам ретінде немесе жеке тұлға ретінде дамуының ішкі процесі тұрғысынан қарастырады. Бірақ бұл даму әр түрлі әлеуметтік және мәдени орталарда әртүрлі әдістермен ерекшеленеді. Әлеуметтік жастар теориясы оны бірінші кезекте әлеуметтендіру кезеңі ретінде қарастырады, бұл тәуелді балалықтан тәуелсіз және жауапты ересек

белсенділікке көшу. Зерттеушілердің назарын адам сатып алатын әлеуметтік құндылықтарға, оның құндылық бағдарларына, жұмыс өміріне енуіне байланысты мәселелерге, яғни жеке психологиялық мәселелер әлеуметтік мәселелерден туындайтын мәселелерге баса назар аудару болып табылады.

Ішкі психология Л.С. Выготскийдің дамудың әлеуметтік жағдайының және жеке тұлғаны дамытудағы жетекші қызметтің ролін, сондай-ақ әлеуметтік-психологиялық тұрғыдан үйлесімді және дамудың ішкі заңдарын ескере отырып, жастарды зерттейді. Сонымен жастық шақ - бұл тәуелсіздікке өту кезеңі, өзін-өзі анықтау кезеңі, ақыл-ой, идеологиялық және азаматтық кемелдікті алу деген сөз.

Жастық шақтағы жетекші қызмет. Ерте жастық шақтағы жетекші қызмет - кәсіби өзін-өзі анықтау. Жасөспірімдердің ерте жастағы өзін-өзі анықтауының психологиялық негізі ең алдымен жасөспірімнің ересек адамның позициясын қабылдауы, өзін қоғамның мүшесі ретінде тануы, әлемде өзін анықтау үшін, яғни өзін және оның мүмкіндіктерін түсіну және оның өмірдегі орны мен мақсатын түсіну. Кәсіби өзін-өзі анықтаудың психологиялық негізін құрайтын және мектеп оқушысының жаңа өмірге шығуына дайын болуының тағы бір маңызды факторы түлекке азаматтық саласында, жұмыста, болашақ отбасылық өмірде барынша толық орындалуына мүмкіндік беретін қабілеттер мен қажеттіліктердің болуы болып табылады. Бірінші кезекте коммуникация қажеттілігі және оның құрылу жолдарын меңгеру қажеттілігі, екіншіден, теориялық ойлау және ғылыми және азаматтық көзқарастың негізі болып табылатын теориялық сананың (ғылыми, этикалық, құқықтық) әртүрлі нысандарда өзін бағдарлау мүмкіндігі, сондай-ақ өзін-өзі саналы және сыни көзқараспен қамтамасыз ету, үшіншіден, жұмысқа деген қажеттілік және жұмыс істеу қабілетін қамтамасыз ету, шығармашылық негізде жүзеге асыруға мүмкіндік беретін өндірістік дағдыларды иелену.

Кәсіби өзін-өзі анықтау мәселесі күрделі және әртүрлі. Бұл мәселемен Н.П. Пряжниковтың жинақтаған көптеген мамандары айналысты. Автордың өзі құндылық-адамгершілік аспектісі, өзін-өзі ақпараттандыру және кәсіби құзыреттілік қажеттілігі болып табылатын кәсіби өзін-өзі анықтаудың материалдық-процедуралық үлгісін ұсынады. Н.П. Пряжниковтың айтуынша, кәсіби өзін-өзі анықтаудың негізін құрайтын психологиялық факторлар: әлеуметтік-пайдалы жұмыс құндылығы, елдегі әлеуметтік-экономикалық жағдайға жалпы бағдарлану, толыққанды өзін-өзі анықтау мен өзін-өзі жүзеге асыру үшін жалпы және кәсіби дайындықты қажет ету туралы хабардар болу, кәсіби қызмет әлеміндегі жалпы бағдарлау, ұзақ мерзімді кәсіби мақсатты (арман) бөлу және басқа да маңызды өмірлік мақсаттармен (отбасылық, жеке, бос уақыт) бөлу, таңдалған мақсаттарды білу, таңдалған мақсатқа жетуді қиындататын ішкі кедергілерді білу (дамыған рефлексия, өзін-өзі тану, өзін-өзі анықтау).

Л.М. Митинаның пікірінше, кәсіби өзін-өзі анықтаудың негізгі факторы - бұл адамның қызметі, оның өзін-өзі жүзеге асыру қажеттілігі, ішкі әлемін түсіну және оны ашу, кәсіптік қызметте өзін-өзі жүзеге асыру үшін жаңа мүмкіндіктер

іздеу. Кәсіби өзін-өзі тану процесі саналы түрде пайда болған сайын, адамның өмір жолы да, сол кәсіби өзін-өзі тану процесімен байланысты болады. Осылайша, С.Л. Рубинштейн бойынша, өзін-өзі тану мәселесі, ең алдымен, адамның өмір салтын анықтау мәселесі болып табылады. Жалпылама сөзбен айтқанда, ол адамның екі жолын көрсетті. Бірінші жолы - адам өмір сүретін тікелей байланыстардан тыс ,өмір сүрмеу. Бұл жерде адам толығымен өмірдің ішінде: оның барлық көзқарасы - жалпы өмірге емес, өмір құбылыстарына деген көзқарас. Екінші өмір жолы адамды өз шегінен тыс қабылдайды, ол өмірдің мән-семантикалық анықтамасының пайда болуымен байланысты.

С.Л. Рубинштейн өмірдің екі жолында, жастардың өмір жолын таңдаған кезде - өзін-өзі тану проблемасын бейнелейді. Рефлексияның даму деңгейіне, жеке тұлғаның өзін-өзі тануына, азаматтық қасиеттеріне, кәсіби мамандықты таңдауына және кәсіптік қызметтің жолына қарай екі модельге сәйкес жүзеге асырылуы мүмкін: бейімдеу моделі және даму моделі [8]. Бірінші үлгіге сәйкес, адамның өзін-өзі тануында кәсіби өзін-өзі анықтау мен кәсіптік қызметте бағынуға деген пассивті үрдісі басым болады. Болашақта мұндай маман, әдетте, күштерін үнемдеу туралы постулатты басшылыққа алады және кәсіби проблемаларды шешу алгоритмдерін қолданады. Дамуды басқа үлгіснде, адам өзінің кәсіби өзін-өзі шешуде және одан әрі кәсіби қызметінде күнделікті өмірдің үздіксіз ағынының шегінен шығып, өзінің еңбек және жалпы жұмысын көру, өз өмірін құрушы, өзінің бүгіні мен болашағын құруға ұмтылу болып табылады.

Онтогенездің осы маңызды міндеттері даму сатысында психологиялық шындықпен әр түрлі байланысты. Жеке тұлғаның жас ерекшеліктері жеке нұсқалар түрінде пайда болғаны белгілі, және бұл белгілі бір адамдарда әртүрлі деңгейлердің болу дәрежесін сөзсіз қабылдайды. Қазіргі заманғы жоғары сынып оқушыларының дамуының өзіндік сәттерінің бірі оның жеке-дара адамда (сол сыныпта, екі жас жігіт - 16 жаста, бірақ бір ересек адам, екіншісі ересек өмірді енді бастағалы тұрған жасөспірім) және жеке адамда (әртүрлі адамда жүйелер мен кезеңдер әртүрлі жетіледі, физиологиялық, интеллектуалды, әлеуметтік жетілудің басталу уақыты сәйкес келмейді) деңгейінің көрінуі біркелкі болмауы. Мұндай жағдай оның мінез-құлқына және психикасына әсер етеді, көбінесе эмоционалдық бұзылулар мен даму қиындықтарының пайда болуында патогендік рөл атқарады.

Жалпы дүниетанымдық ізденістер өмірлік жоспарларға негізделген және нақтыланған. Жиі мектептің жоғары сынып оқушыларының өмірлік жоспарлары өте айқын емес және арманнан оқшауланбайды. Мектептің жоғары сынып оқушысы, өзін әртүрлі рөлдерде қойып көреді, бірақ өзі үшін бір нәрсе таңдауға шешім қабылдамайды және жиі өз жоспарына жету үшін ештеңе жасамайды. Жасөспірім қанша үлкен болса, оның шешім қабылдауы да неғұрлым қиын болады. Қиялдардың ішінен, фантастикалық немесе абстракті мүмкіндіктер жиынтығынан бірте-бірте нақты және қолайлы нұсқалар пайда болады, және олардың арасынан таңдау керек болады.

Өмір сүру жоспары - кең түсінік. Ол жеке өзін-өзі анықтаудың барлық саласын - адамгершілік мінез-құлық, өмір салты, шағымдар деңгейін және т.б қамтиды. Жоғары сынып оқушысы үшін ең маңызды, шұғыл және күрделі мәселе, мамандық таңдау болып табылады. Психологиялық тұрғыдан болашаққа бағытталған және толық емес сатылар арқылы, жасөспірім мектепте ауыртпалықты сезеді; мектеп өмірі уақытша, шындыққа жатпайды деп ойлайды, сонымен қатар басқа, бай және шынайы өмірдің табалдырығын көреді, оны қабылдайды және сәл қорқады.Ол осы болашақ өмірдің мазмұны, ең алдымен, оның дұрыс кәсіпті таңдауымен байланысты екенін жақсы түсінеді. Жасөспірім қаншалықты немқұрайлы болса да, оның мамандығын таңдауы оның негізгі және үнемі алаңдаушылығы болып табылады.

Бақылау сұрақтары

1. Жастық жастың әлеуметтік дамуын не анықтайды?
2. Жастық шақтағы жетекші қызмет?
3. Жасөсірімдердің хронологиялық шекаралары қандай?
4. Жастық шақтың қандай теориялары белгілі?
5. Н.П. Пряжниковтың айтуынша, кәсіби өзін-өзі анықтаудың негізін құрайтын психологиялық факторлар қандай?

Келесі түсініктердің анықтамаларын беріңіз

- *Қылмыстық құқық бұзушылық*
- *Кәсіби өзін-өзі анықтау*
- *Ерте жастық шақ*
- *Кеш жастық шақ*
- *Құндылық бағдар*

3.8 Кемел жас

Жалпы жас сипаттамасы. Әлеуметтік даму жағдайы. Есею — онтогенездің сипатталатын неғұрлым ұзақ кезең, рухани рухани, зияткерлік және жеке қабілетін ең жоғары биік шыңдарға жету тенденцияларын сипаттайды. Бұл негізгі сипаттама осы жасына өкілдерінің әртүрлі білім салаларының қызығушылығын тудырып, акмеология туралы ғылымның пайда болуына себепші болды. Акмеология - тұлғалық өсу, жоғары кезден көріністері рухани күш.

Әлеуметтік жағдай даму кезеңінде жетілуі адамның салаға, қоғамдық өндіріске, отбасын құру, өзінің жеке даралығынның көрінісі, балаларды тәрбиелеу, адамдармен шығармашыл қарым - қатынас қызметі белсенді процесстерімен байланысты.

Д. И. Фельдштейн атап өткендей, ересек адамның өмірі — бұл қозғалысы, өзгеруі, дамуы. Бүгінгі күні қазіргі заманғы адам ғана жаңа мүмкіндіктер таңдау, жаңа сана-сезім, бірақ қазір мыңжылдық тоғысындағы талап етілген міндеттер, оның одан әрі дамуы қарым-қатынастарды тереңдету, өзін-өзі тануын тереңдету, "жалпы есею" жоспарымен нақтылану тиіс. Ал үнемі өсіп

келе жатқан мүмкіндіктер (анықталатын жетістіктер ғылым, техника, медицина, ақпараттандыру және т. б.) ересек адамның өмір шеңберін ширатып, ересек адамның жаңа даму жағдайын негіздейді.

Кемел адамның ерекшеліктеріне келсек А. Бодалев - бұл ғылым үшін акме адамның ерекшеліктерімен (әрбір адам үшін жоғары деңгейі, оның жетілу, даму шыңы) осы кезеңдегі әлеуметтік ахуал дамуының сипаты мен оның өмір жолын түсіну, оның болашақ өмірлік шыңы қандай және қашан болатының түсіну арасындағы байланысын қадағалау маңызды деп атап өтті.

Психология даму рөлі - ересек адамның жеке тұлғалық дамуы субъектінің қызметі мен өзара қарым-қатынасы ретінде зерттеу болып табылады. А. А. Бодалевтің айтуынша, тұлға қарым –қатынастардан құралады. Ал бір нәрсеге немесе біреуге деген қарым-қатынас, білуімізше осы бір нәрсені немесе біреуді тану нәтижесі олардың уайымы мен мінез-құлық лебіздерін қоздыратын, және осы мінез – құлықты анықтайтын триада әдетте эмоциялық компоненттер жинақталады және интеграцияланады, пихикалық құрылымдарды көрсетеді. Егер бұл қатынастар өзінің мазмұндық бөлігімен жалпы адамзаттық құндылықтар мен мақсаттарға (әрдайым алдына қойған мақсаттарына және жетістікке жету үшін белсенді болуын ынталандыратын болса) сәйкес келіп, оларға үнемі әсер етсе, тұлға өзінің акмесіне ұдайы жылжиды. алдына адам және олар неліктен оны, сондай-ақ, үнемі белсенді, аталған мақсаттарға жету үшін, яғни, жеке жылжуы ұдайы өз акме. Ал оның өмірлік тәжрибемен жиналған көрсеткіштер, адамгершілік іс –әрекеті және осы іс – әрекеттің өзіне, айналасындағыларға және өмірлік жолындағы іс – әрекет мінездемесі. Өмір соңғы жағдайларда адамды келесі мән-жайларға қояды: азаматтық позициясының толық айқындалуы, сену тереңдігі, құрбан болуға дайындығы және бірқатар басқа да әлеуметтік-кемелденуіне қалыптасуына әсер ететін принципиалды маңызды сипаттамалар. Осылайша, адам үшін маңызды мән-жайлар, ол жасайды, көрінетін барлық қарым-қатынастар, ол жеке тұлға ретінде, шын мәнінде, өзіне-өзі жауап береді.

Осылайша, даму психологиясын ең алдымен осы кезеңде болып жатқан өзгерістер, қоғамдағы индивид қарым – қатынас ретінде, тұлғаның іс –әрекет субьектісі ретінде және ең басты маман ретінде қызықтырады.

Б.Г. Ананьев жеке адам ретінде жалпы және жыныстық жетілу биологиялық критерийлермен анықталғанын атап өтті. Адамның интеллектуалды дамуы психикалық жетілудің өз критерийлеріне ие, олар белгілі бір тарихи дәуірдегі нақты білім беру жүйесіне тәуелді. Басқаша айтқанда, адам ақылының дамуы мен оның критерийінің бірі ретінде ақыл-ойдың жетілуі тарихи сипатқа ие. Неғұрлым көп дәрежеде азаматтық кемелдіктің сандық көріністері адамның заңдық тұрғыдан қабілетті болуына, азаматтық құқықтарына (мысалы, сайлау құқығы) және т.б. ие әлеуметтік қалыптасуына жатады. Азаматтық және жеке жетілу қоғамның әлеуметтік-экономикалық құрылымына, ұлттық ерекшеліктеріне және дәстүрлеріне байланысты және адамның физикалық дамуына байланысты болмайды. Қоғамдық өмірдегі басты құндылық еңбекке жетудің (толық әлеует)

анықтамасы болып табылады, оның критерийлері негізінен адамның физикалық және ақыл - ой дамуына байланысты.

Осылайша, Б.Г.Ананьевтің айтуы бойынша адамның жеке тұлға ретінде (жеке жетілу), тұлғаның (азаматтық кемелдену), танымның мәні (еңбекке жарамдылық) және еңбек (еңбекке қабілеттілігі) уақытында сәйкес келмейтіндігі анықталады және барлық өтпелі кезеңдегі жетілудің осындай геохронизмі сақталады.

Мерзімділіктің жоғарыда көрсетілген сипаттамалары хронологиялық құрылымның шартты болып табылатындығын және жасөспірімдердің аяқталу сәтіне және қартаю кезеңінің басталуымен анықталғанын дәлелдейді.

Жетілудің бөлек кезеңдерге бөліну әрекеттері бар. Осылайша, Дж. Биррен ерте жетілу мерзімі (17-25 жас), жетілу (25-50 жас) және кеш жетілу мерзімге (50-75 жыл) бөлген. Сол сияқты, Ю Б Бромлей ерте ересек (21-25 жас), орташа ересек (25-40 жас), кеш ересек (40-45 жас) және зейнеткерлік жасқа дейінгі кезеңді сипаттайды. Эриксон ерте ересек (20-40-45 жас), орташа ересек (40-45-60 жас) және кеш ересек (60 жастан асқан).

Ересек адамның өмірінде «өсіру» процесін талдайтын Д. Фельштейннің айтуынша, ересектердің осы кезеңді кезеңдеріндегі кемшіліктер: «көптеген жағдайларға байланысты және әртүрлі ұрпақтардың қарым-қатынастарының сипатын, олардың қызметінің сипаттамаларын және т.б. сияқты ересек адамның нақты психологиялық кезеңділігі іс жүзінде жоқ, себебі онтогенездің жалпы процесінде ересектерді қоса алғанда, психологиялық кезең жоқ»

Б.Г.Ананьев атап өткендей, ересек адамның жалпы онтогенез үдерісіне қосылуы жақында болды және бұл процесс дамудың екі теорияларына қарсы болды, оның бірі (генетикалық психология) баланың және жасөспірімнің ақыл-ой дамуының үлгілерін анықтайды, екіншісі (психогеронтология) қартаю мен қартаюдың психофизиологиялық синдромдарын сипаттайды.

Б.Г. Ананьев адамның дамуының психологиялық танымының «орталығында» ерте және кеш онтогенез болып табылатынын, сонымен қатар ең жемісті, шығармашылық және әлеуметтік белсенді болып табылатын адам өмірінің фазалары шеткерек (на перефирии) болып табылады деп атап өтті. «Мүмкін, бұл онтогенетикалық зерттеудің объективті логикасы болуы мүмкін, себебі кемелдіктің төменгі шегін анықтау үшін білімді олардың жұмыс істеудің оңтайлы режимдерін және жасөспірімдер мен жасөспірімдердің жас синдромдарын қамтамасыз ететін психофизиологиялық құрылымдардың генезисіне қатысты қажет. Сонымен қатар, жетілудің жоғарғы кезеңін анықтау, қартаюдың белгілі бір синдромымен аяқталатын қартаю үдерістерінің және эффектілерін білу қажет».

Ересек адамның даму тарихын даму кезеңі ретінде талдай отырып, Б.Г. Ананьев бұл білімнің жинақталуының дерлік жүз жылдық арқасында керемет онтогенетикалық өзгерістерді анықтады: пісіп жету үдерістерін жеделдету (общение, жыныстық, невропсихический) және қартаю үдерістерінің бәсеңдеуі, әсіресе интеллект пен қазіргі адамның жеке басы. Осы онтогенетикалық өзгерістердің басты нәтижесі - кемелдіктің жас мөлшерін, еңбекке қабілеттілігі,

интеллектуалды және жеке дамуы. Мұның бәрі жеке ақыл-ой дамуының бірыңғай ғылыми теориясын түбегейлі ажыратудың ерекше дамуынсыз - жетілудің немесе ересектердің дамуының психологиясынсыз жасауға болмайтынын дәлелдейді. Бұл мәселе алғаш рет 1928 жылы Н.А. Рыбниковпен ұсынылды, ол даму психологиясының бұл бөлігін «акмеология» деп атауды ұсынды. 50-60 жылдары ересек психологияның қолданбалы аспектілері қарқынды дамыды, әсіресе олардың оқуына қатысты (Э. Торндайк, Э.Бриджмен, И.Тилтон, Э.Вудьярд), содан кейін өнеркәсіптік психологияның және спорттық психологияның түрлі салаларында. Әртүрлі жас кезеңіндегі тәжірибелік деректерді салыстырудың кейбір нәтижелері жинақталған (В. Шевчук, Д.Б.Бромлей, Н.Бейли және т.б.).

Жетілу мен ересектерді зерттеудің заманауи кезеңі дәл анықталуы мүмкін - бұл 1965 жылы Б.Г. Ананьевтің жетекшілігімен жетілудің ұжымдық кешенді зерттеулері басталды. Бұл ұзақ мерзімді зерттеулер ересектердің дамуының табиғаты мен заңдылықтары туралы мәселені (ең алдымен оның психофизикалық функцияларын өзгерту көзқарасы тұрғысынан) айтарлықтай нақтылап отырды. Б.Г. Ананьев жүргізген зерттеулерге сүйене отырып, жетілу туралы пікірлерді (генетикалық психология, геронтологияның көзқарасы және оның басшылығымен жүргізілген зерттеулер тұрғысынан). Автордың айтуы бойынша, генетикалық психологиямен анықталатын жетілудің психофизиологиялық сипатының мүмкін негізгі сипаттамаларының бірі, негізгі қызметтің функционалдық деңгейлерін тұрақтандыру және ұзақ уақыт стационарлық мемлекеттің қалыптасуы.

Б.Г. Ананьевтің ересек өмірлік тұжырымдамасы жетілудегі ақыл-ой дамуының төрт бағытын анықтады:

1. Әлеуметтік және биологиялық факторлардың корреляциясы тұрғысынан индивид және жеке тұлға сипаттамаларын дамытудың мәнін белгілеу.

2. Адамның жеке дамуының әртүрлі кезеңдерінде жеке және жеке қасиеттердің өзара байланысын анықтау.

3. Адамның жеке және жеке құбылыстарының субъект-әрекет сипаттамалары бар байланыстарын анықтау.

4. Индивидтің қалыптасуын адамның жеке ерекшелігі, жеке басы мен қызмет субъектісі ретінде оның негізгі сипаттамаларын бірегей бірегейлігімен ерекшеленетін процесс ретінде зерттеу.

Ересек жастағы тұлғаның жетекші қызметтің жалпы түсінігі. Әлбетте жетекші қызмет түсінігін А.Н.Леонтьев пен Д.Б.Эльконинның негізі бойынша балалық шақ кезеңімен анықталады. Ересек жаста өмірлік жолдың негізгі мақсатын түсіну, бұдан кейін басқа әр түрлі іс – әрекеттердің мәні ашылады, тұлғалық қасиеттер дамып, психикалық процесстер өзгереді. Акмеологиялық позициядан қарастырсақ, ересек жастағы жетекші қызметті қоғамның өндірістік өміріне белсенді қатысып, адамның мәндік күшін максималды түрде қолдану деп айтуға болады (ең кең мағынада). Адамның мәндік күштеріне физикалық,

әлеуметтік, адамгершілік, профессионалды, ментальды және басқа да ересек адамның дамуындағы ең биік қол жеткізулер.

Адамның мәнді күштерді қолдану үрдісін зерттеумен гуманистік психология айналысады. Оның өкілдері: Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс - адам табиғи жаратылысы бойынша үздіксіз дамуға және өзін – өзі жетілетін потенциямен өкілетті; адам сыртқы детерминациядан құндылықтар мен міндердің арқасында белгілі бір дәрежелі бостандыққа ие, – деп түсінеді. Бұл авторлар мәнді күштерін толық түрде қолдану мүмкіншілігіне әкелетін адамның тұлғалық ерекшеліктерін анықтаған. Г. Олпорт мына тұлғалық белгілерді атап өтті: кең шекаралы «Мен», жылы лебізді, жүрекке жақын қарым – қатынастарға икемді, эмоцианалды алаңдамаушылық, өмірлік жағдайларды шынай қабылдау, сонымен қатар, өзін – өзі тануға, әзіл қабылдауға және тұтас өмірлік философия. Өз кезегінде А.Маслоу «өзін өзектендіретін тұлға» сипат белгілерін атап кетті: сергек қабылдау, терең тұлғааралық қатынастар, өзін және басқаларды табиғат, мәселелерге зейінін сала білу және т.б. Ақырында К.Роджерс «толыққанды жұмыс істейтін адамдарға» бес жалпы сипаттама берді: жаңа жағдайларды көруге ашықтық, экзистенциялық өмір, ағзалық сенім, эмпирикалық бостандық пен кретивтілік.

А. А. Бодалев пен В. Т. Ганжинаның пікірінше жоғарыда айтылып өткен, өзін – өзі өзектендіретін ересек адамның сипаттамалары, бізге жай «нормаға сай» дені сау тұлғаны көрсетіп жатыр, бірақ ойлағандай батыс авторлар әдетіне сай, яғни өздерінің қызығушылықтарын қорғай алатын және жалпы игіліктер қызықтырмайды. Акме басқа сипаттамаларды береді: акме – бұл, тек қана тұлғаның түрлі қызығушылықтары ғана емес. *«Акме – бұл, біріншіден жалпы адамзаттық құндылықтарды берік және үйлесімді ұғыну. Акме – өзіне деген билік, өмір құру стратегиясы, алда ойластырған ойдан қарағанда жаңа, қиын мақсаттарды жүзеге асыру мақсатындағы тұрақты қозғалыс, нәтижесі тек өзіне ғана емес, қоғамға қажетті. Акме – бұл, адамның өзінің дамуы үшін жасаған орта, шынайлықтың белсенді түрі. Акме – бұл, шынайылық, жақы ойластырылған немесе интуитивті тұрде шешім қабылдау, айналасындағылардың ойынан бөлек шешім қабылдау мен обьективтілікке ынта».*

Әрине, тұлғалық акме өз негізінде әр түрлі адамдарда рухани – адамгершілік құндылықтары бірдей болмайды, олардың әрбәреуінде өз құндылықтары болады. Бірақ бұл әр адамның нақты ерекшелігіне байланысты. Бір адамдарда обьективті және субьективті факторлар, тұлғалық дамуының шартты белгілері. Қарым - қатынаста бір – біріне қатынасында тұлғаны сипаттағанда бірінші кезекке жоғары мәндегі адамгершілік шығады, басқаларда өзіне ұнаған, сүйген жұмысына деген терең қызығушылық, үшіншіден – Отанға деген жауапсыз сүйіспеншілік және оның игілігіне өзін беруге дайындық және т.б.

Адамның мәнді күштерін іске асыру үшін А.А.Бодолевтің пікірінше адамгершілік құндылықтарда ар намысының дамуы акмеге жетуге көмегін тигізеді. Мысалға, адам өзінің өмірілік мәнің неде көреді, қандай тәсілдермен

оны жүзеге асырады, қол жеткізгендерден оны не қанағаттандырады – бұның барлығы айқын түрде ішкі әлеміне әсер ететінің орнатқан.

А.А. Бодалев өте маңызды тұлғалық механизмді атап өтті, ересек адамның мәндік күштерін іске асыруға айқындық береді. Күнделікті мен күнделікті қарым-қатынастағы бұл өзгеріс Мен және оның жоғары Мен: күнделікті деңгейдегі адамның санасында өзгеру, мен күнделікті Мен деңгейіне дейін оның рухани мотивациясы, азаматтық және шығармашылық әлеуеті жоғары екендігін көрсетеді, ол оның бүкіл әлемдегі қарым-қатынастарының ансамблі және оның іс-әрекеттерінің басқаларға оң ықпалын көрсетеді. Бұл жағдайда адам өзіндік істерде де, кәсіби жұмысында да көп болады. Ол жасаған жаңа шара арқылы ол айналасындағы әлемді, ол осы әлемде, оның мүмкіндіктері мен жауапкершіліктерін сезіне бастады.

Алайда, нақты күнделікті өмірде, кейбір адамдарда бұл мүмкіншілік ешқашан орындалмайды және олар тіпті ересек адамдар бола отырып, өмірінің барлық салаларында филистер өмірінің ауқымынан және олар үшін кәсіптік қызметті жүзеге асырудың кез-келген алгоритмінен тыс қалмайды.

Өзгелерде осы немесе басқа объективті және субъективті жағдайлардың бірігуіне байланысты өмір сүру жолдары бұзылып, іс-әрекеттердің өсуі байқалады және тривиальдық-күнделікті «Эго» деңгейінен олар үшін жоғары эго деңгейіне дейін әрекет етеді. Егер азаматтық аспектіні еске түсірсек, мысалы, кәсіби қызметтегі адамның патриоттық әрекеті немесе қаһармандық іс-әрекеті - бұл адам үшін қарапайым емес жұмыс жасау үшін, осы адамның өз жұмысында сүйенген технологиялық процесті сапалы түрде жаңартуы үшін және т.б. Үшінші - осындай фаза, бейнелеп айтқанда, өмір көлденең жолмен қозғалыс түрінде рынды және күнделікті, сөйлейтін, жоғары өзін деңгейінде өмір ұмтылу дейін фаза үзілуі, көптеген болуы мүмкін. Соңында, біз қашан өмірлік функциялары күнделікті «эго» деңгейінде барлық тән емес, бірақ әдетте ретінде, адам ретінде адамның барлық негізгі «көріністеріне» жоғары өзін-өзі ол үшін үздіксіз алға қозғалысы болады осындай нұсқада өмір адамның өту жолын кездестіруге болады жеке тұлға ретінде және жұмысшы-шығарушы ретінде. Егер адам өмірінің «сценарийі» мен оның іске асырылуын бағалайтын адам-стратег, күнделікті «эго» тарының психологиялық шекараларын ғана жеңіп қана қоймай, оның өмір сүруіне бастайды, ол өзінің жоғары азаматтық және (немесе) толық шығармашылықпен ғана туындауы мүмкін.

Тұлға қайталанбас. Оның көріністері әртүрлі: әлеуметтік-ашық және жабық тар шеңбер қатынастарында жабық; белсенді және пассивті, белсенді емес; альтруист және эгоист; тәуелсіз және тәуелді; жасаушылар мен бұзушылар; үйлесімді және қарама-қайшы және т.б. Түрлердегі айырмашылықтар келесі факторлармен анықталады: 1) адам мен қоғам арасындағы байланыстың толықтығы, тереңдігі, әртүрлілігі; 2) қоғамдық қызметтің әр түрлі нысандарын дамытудағы адам қызметі; 3) жеке тұлғаның әлеуметтік қызметтің және қатынастардың субъектісі ретінде дамуының тиімділігі; 4) адамның саналы ұйымының оның қоғамдық өмірінің деңгейі; 5) жеке тұлғаның ішкі қасиеттерінде прогрессивті және регрессивті әлеуметтік

үрдістерді сынау шарасы; 6) жеке тұлғаның әлеуметтік маңызы бар позицияларының тұрақтылығы мен көлемі; 7) қызметтің өнімділігі мен жасалған өзгерістердің ауқымы әлеуметтік қарым-қатынаста және өз өмірінде адам.

Ішкі потенциалды іске асыру мүмкіндігіне ие адамның жеке құрылымы келесі: қызметі өнімді, жетілген кәсіби, әлеуметтік белсенді, жетілген, моральдық, эстетикалық, өміріне саналы көзқарасы, жеке тұлғаның жетілген қатынасы толысқан зияткерлік тәсіл.

Ересек кезеңдегі тұлғаның дамуы. Жетілген тұлғаның ерекшеліктері. Отандық және шетелдік психологтардың айтуынша, тұлға ересек жаста дамуға қабілетті. Л.А. Петровскаяның айтуынша, бұл әлеуметтену процесіне байланысты. Ересек адамның тәжірибесін қайта қараудың маңызды себебі өзіңе жақындауға, өзіңіздің ішкі табиғатыңызға неғұрлым тығыз сәйкес келуге ұмтылуға болады. Егер адамның мәселесін жеңілдетпесек және оны анықтау үшін оны азайтпайтын болсақ, адамның психологиясының дәл түпнұсқасының, жеке басының (А. Маслоу) бар екендігі туралы тезисін қабылдайтын болсақ, баланың социализациясы әр түрлі жағдайларға байланысты оның бұзылуымен, бұрмаланған дамуымен байланысты болуы мүмкін екенін мойындау керек. Баланың бастапқы әлеуметтенуіне қарағанда, сыртқы жағынан бағдарланған - ересек адамның әлеуметтенуі бірінші кезекте өзін-өзі тану, бұл өздігінен білім. Гуманистік психологияда өзін-өзі тану мәселесіне баса назар адамның таңдау еркіндігі туралы тезиспен байланысты. Түпнұсқа (түпнұсқалық) әрбір жағдайдың мүмкіндіктерін зерделеуді және адамның нақты құндылықтарын, қажеттіліктерін, сезімдерін және т.б. білдіретін таңдауды жүзеге асырады. Осылайша, өнімді таңдау адамның өз әлеуетіне көп немесе аз жетілдірілген бағыттылығын негіздейді.

Осы көзқарас шеңберінде өзін-өзі ақпараттандыруды кеңейту өздігінен дамудың ең қажетті шарты болып табылады. Өзіңізді арнайы шындық, мағыналы және лайықты зерттеу ретінде, айналаңыздағы әлемнен кем емес, ең алдымен өз проблемаларын шешу жолдарын іздестіруге тырысыңыз, бұл тәсілдің маңызды екпіні. Осылайша, ересек адамның әлеуметтенуі табиғаттағы субъективті, таңдауды жүзеге асыру арқылы өзін-өзі дамыту - кіммен болу керек, кім болу керек, кіммен болсын, т.б. Бұл нақты жеке жағдайлардағы қызметті таңдау еркіндігі ғана емес, сондай-ақ өзінің психологиялық сыртқы түрі, денсаулығы немесе ауру - жалпы өмір сүру тәсілі. Бұл сөздің кең мағынада өздігінен реттелуін білдіреді. Әрине, ересек адамның әлеуметтенуінің субъективтілігіне ерекше назар аудару баланың әлеуметтенуінің субъективтік сипатын жоққа шығару дегенді білдірмейді, ал баланың қол жетімділігі бар, бірақ бастапқы және қайталама социализацияның толықтығы, субъективтілігі дәрежесі әртүрлі болады.

Ересек адамның өзінің психологиялық әлеуетіне айналуы оның өмірінде не бола алатынына ұмтылумен байланысты болуы мүмкін. Мысалы, адамгершілік психологияның негізін қалаған Д.П. Успенский адамның ықтимал эволюциясы туралы идеяны негіздей отырып, оны «адамның күш-жігері жоқ,

белгілі бір ішкі сапа мен ерекшеліктерді дамыту, әдетте дамымай қалады және өз-өзінен дами алмайды» деп түсінеді.

Ересектердің өздерінің дамыған психологиялық әлеуетіне берілген өтініштерінің белгілі бір түрлері, әдетте, күнделікті өмірде өздігінен, кездейсоқ түрде ұсынылады. Бірақ олар көп немесе аз тұрақты, жүйелі, мақсатты болуы мүмкін. Осының негізгі бөлігін «оятуға ұқыпты сана» феномені ретінде анықтауға болады (К. Юнгтің термині). Бұл жолда ең негізгі терминдер ретінде негізгі көріністерді өсіру және өзінің бейсаналықпен үйлесімді байланыс орнату деп атауға болады.

Бірқатар авторлардың пікірінше, жеке тұлғаны дамыту жеке тұлғаның өзін-өзі анықтау процесіне байланысты, яғни өзін-өзі жүзеге асыру ықтималдығын арттыруға бағытталған қызмет. Өзін-өзі тану тек Мен-нің нақты оң (позитивті) жеке мағынасы болған кезде ғана мүмкін болады. Жеке адамның өзіндік мағынасы бар екенін өзі білетіндіктен, өзін-өзі анықтау процесін «жабу» функциясын орындайтын адамның өзіндік мағынасы бар, ол белгілі бір мағыналық көздерді дамыту және іске асыру қабілеті мен қабілеттілігін, сондай-ақ осы өзін-өзі ақтау арқылы жүзеге асатындығын көрсетеді. Өзін-өзі белгілеу екі процесті қамтиды: белгілі бір сатып алынған және жобаланған жобалауға немесе өмір мазмұнына қатысты күтілетін өзін-өзі тиімділіктің тиісті деңгейіне негізделген өзін-өзі бағалаудың жеткілікті деңгейін қалыптастыру; күтілетін жетістіктердің бірі ретінде қарастырылатын жеке қасиеттер мен сипаттамаларды түсіну және қабылдау. Соңғысы өзіндік жеке тұлғалық Мен мағынасын табудан басқа ештене емес.

Даму психологиясы ересек адамның дамуына ғана емес, жетілген тұлғаның негізгі сипаттамаларына да қызығушылық тудырады.

Психология дамыған тұлғаның осындай қасиеттерін дамыған жауапкершілік сезімі, басқа адамдарға қамқорлық жасау қажеттілігі, қоғамның өміріне белсене араласып, олардың білімін және қабілеттерін тиімді пайдалану, басқа адаммен психологиялық жақындығы, өмір бойындағы түрлі өмірлік мәселелерді конструктивті шешу үшін ерекшелендіреді, толық өзін-өзі жүзеге асыру. Әлбетте, дамудың әлеуметтік жағдайы жетілген адамның мінез-құлқын айтарлықтай анықтайды. Мәселен, М. В. Гамезо соавторлармен бірге жетілудің шешуші белгісі адамның жауапкершілікті сезінуі және оған деген ұмтылысы екенін айтады.

Психологиялық жауапты тұлға - өз өмірінің мазмұны үшін жауапкершілік алатын және ең алдымен өзіне және басқа адамдарға жауап беретін адам. Жетілген адам қартайған жасқа толған ата-анасы мен өз балалары арасында ортақ позицияны алады, сонымен бірге олар тәуелсіз өмірдің шетінде тұр. Егер отбасында, бір шатырдың астында, үш ұрпақ болса, онда отбасының өмірін күрделі қайта құру керек. Жауапкершілік ересек адамға отбасының басын құрайтын отбасындағы өмірдің (рухани, материалдық және т.б.) барлық жағынан жетілген ұрпаққа беріледі. Жетілген адамдар құндылықтары қоғам өмірінде жетекші рөл атқарады: жетілген адамдар өздерінің талғамдарын, өмір салтын, қызмет ету стилін және т.б. растай алады. Жетілген адамның

құндылықтары қоғам өміріндегі басты рөлді ойнайды: жетілген адамдар өзінің талғамын, өмір салтын, қызмет ету стилін және т.б. бекітуге қабілетті болады. Осы жастағы адамдардың көпшілігі кәсіби және қоғамдық мансаптың шыңына жетеді, олардың қолында ең көп басқарылатын функциялар қоғамдық өмірдің түрлі салаларын, мемлекеттің әкімшілік құрылымдарында.

Отандық психологияда жетілген тұлғаның ең маңызды көрінісі ретінде оның қызметі (субъектінің өзінің шегінен асып кетуі, қызметтің саласын кеңейтуі, жағдайдың талаптары мен рөл регламенттерінен тыс әрекет ету) туралы айтылады; жеке тұлғаның бағыттылығы (мүдделердің себептері, нанымдары, идеалдары тұрақты үстемдік жүйесі сипатталады); адамның санасы мен мінез-құлқын анықтайтын терең семантикалық құрылымдар; шындықпен қарым-қатынас туралы хабардарлық деңгейі, сондай-ақ жеке адамның көзқарасы, көзқарасы мен көзқарастарының сипаттамалық құрылымы. Жетілген тұлғаның жеке әрекеттеріне өзін-өзі тану және субъективті түрде өзін-өзі ұсыну жүйесінің өзіндік тұжырымдамасы ретінде, өзінің жеке басының бірлігін және сәйкестігін қамтамасыз етіп, өзін-өзі бағалау, өзіндік сенім мен өзін-өзі таныту деңгейін қалыптастырды. А Л Леонтьевтің айтуынша, жетілген тұлғаның әлеммен байланыстың кең жүйесімен, қызмет мотивтерінің иерархиясының жоғары деңгейімен және жалпы мотивациялық желілердің тұрақты конфигурациясы ретінде түсіндірілген жалпы құрылымымен сипатталады.

Жетілген тұлғаның терең сипаты шетелдік психологтардың еңбектерінде берілген. Жетілген тұлғаның өзін-өзі кеңейту қасиеті болуы керек. Бұл өмірдің дереу қажеттіліктері мен міндеттеріне байланысты болмауы керек дегенді білдіреді. Адам түрлі қызмет түрлерінің кең ауқымына қатыса алады және оларды пайдаланады. Қанағаттанушылық пен бұзылу әртүрлі және әртүрлі, шектеулі және стереотиптерден тұруы керек. Бұл өзін-өзі кеңейтудің маңызды ерекшелігі - болашаққа арналған жоспарлар: жоспарлар, үміт. Піскен адам басқа адамдармен тығыз қарым-қатынаста және шағымданбаған қарым-қатынастармен сипатталады және эмоционалдық қауіпсіздікті және өзін-өзі қабылдауды қолданады. Жетілген тұлғаның өзі де (өзін-өзі тану) және сыртқы шындыққа шын мәнінде қарайды. Ақыр соңында, жетілген адам өмірлік философиясын игереді.

Э Эриксон бойынша, жетілген адам негізгі сипаттамасы қоғамның дамуына практикалық немесе теориялық қосқан үлесі арқылы, олардың балалары арқылы келесі ұрпақ әсер мақсатында көрінеді генеративті болып табылады, қажеттілік, олардың іс-әрекеттері үшін, басқа адамдар өз тағдыры үшін жауапты болып табылатын қамқорлық, және сондай-ақ жақын адамдарының тағдырына, қоғамның өміріне қатысу қабілетіне байланысты. өнімді қоғамдағы айналысуға еместігі өзі жеке тоқырау және сіңіру үшін, Э Эриксона сәйкес, әкеледі.

Кәмелетке толмаған адамның жетілу проблемасына байланысты А.А. Бодалев ересек және жетілу түсінігі бірдей емес екендігі туралы пайымдау керек. Сіз ересек жасқа жете аласыз және жетілмеген жеке тұлға болмайсыз.

А.А. Бодалев былай деп жазады: «Егер ересек адамның жетістігіне жеткен адам әртүрлі жағдайларда әмбебап нормаларға сәйкес әрекет етсе және өмірдің негізгі құндылықтары өз құндылықтарына айналса, сондықтан оның жеке тұлғалық жетілуіне сенімді бола аласыз. Басқа жағдайларда, ол тек нормативтерді сақтаған кезде, басқалары қатаң ескермейтін болса, ол белгілі бір құндылықтарға ие, бірақ өз әрекеттерімен дәлелдейтін басқа адамдарға өз жеке қарым-қатынастарында жартылай ғана жетілген деп айтуға болады».

Жетілген адам бола отырып, ішкі дағдарыстарды болдырмау қиын жол. Ересек адамның даму кезеңінің айрықша маңыздылығы - әлеуметтік қарым-қатынастардың барлық түріне кіретіндіктен, адам өз тақырыбына айналады, айналасындағыларға өзінің көзқарасын саналы түрде қалыптастырады. Піскен тұлғаны қалыптастырудың маңызды сипаттамасы оның қызметінің жемісті, өнімді кезеңі болып табылады. Адамның жағдайлары, іс-әрекеттері, жетістіктері, өнімдері, әлеуметтік әсерлері оның субъективтілігі болып табылады. Сонымен қатар, адамға «менің өмірімнің құндылығы» ретінде ұсынылатын өнімдердің әлеуметтік құндылығы мен әсерлері маңызды. Адамның әлеуметтік әлемде жасаған өзгерістері өзін өзі таниды, ол өзінің өмірінің шынайы деңгейін, ішкі қарама-қайшылықтарды, өзін-өзі дамытудың алғышарттарын, өзін-өзі өзгертуді көрсетеді. Адам ең жақсы өмірлік жетістіктерін белсенділікпен, мінез-құлықта, жаңа деңгейде қарым-қатынаста, өмірге жаңа қатынастарда пайдаланады.

Адамның бүкіл өмір жолы адам өмірінің осы кезеңінде немесе нақты өмір жағдайында ішкі жанжалдар негізінде жатқан табиғаты бойынша әртүрлі қайшылықтардың үздіксіз қалыптасуы мен шешілуі процесінде қалыптасады және дамиды. Ішкі қақтығыс жағдайында адам өзінің бүкіл мінез-құлқының күрделі шиеленісін бастан кешуде. Бұл шағым дереу пайда болмайды, бірақ біртіндеп жинақталады. Бір сәтте салыстырмалы әлеуметтік-психологиялық теңгерім бұзылады, бұл қиындықтарға, негізгі іс-әрекеттердегі асқынуларға (ересек адам өндірістік мәселелерге психологиялық ыңғайсыздықты, әріптестерімен, достарымен және бір-бірімен қарым-қатынас жасауды білдіреді). Бұдан әрі - өсіп келе жатқан: өмірдің ажырауы болғандықтан (адам қайшылықты шешпейінше өмірлік функцияларын орындай алмайды). Және бұл әлеуметтік-психологиялық қайшылықтар әлеуметтік бейімделу энергиясының қазіргі кездегі қорын айқындайтын соңғы шекке дейінгі шекке шиеленісетін өмірлік дағдарыс. Өмір жолының ортасында (35-40 жас) ересек адам «өмір сүру жолы қалай?», «Өмір сүру керек» деген сұрақтарға жауап табуға тырысады, «Неліктен мен одан әрі өмір сүруім керек?». Рас, әлеуметтік-психологиялық қайшылықтың пайда болуы үшін жақсы дамыған құрылым тұлғаны, оның өзін, жоғары сезім мен адамның құндылықтарын дамытудың жеткілікті жоғары деңгейі. Ересек адам алдында оның өзін-өзі жетілдіру үшін бірқатар маңызды міндеттер бар: балалары үшін ең жақсы ата-ана болу, кәсіби биіктерге, қоғамдық өмірге өзін танытуға, досымен сатқындық жасауға, қарым-қатынастағы басқаларға қызықты болуы және т.б. Мұның бәрі өз бетімен

тұрақты жұмыс істеуге, мінез-құлықтағы кемшіліктерді жоюға, өзін-өзі жетілдіруге қажеттілік тудырады.

Қырық жасқа жақындағанда, адам өмірінің армандары қаншалықты өзгеше екенін түсінуге кіріседі, олардың орындалу барысы мен нәтижелерімен. Өмір, әдетте, әлдеқайда қатал, жастарда ойластырылған жоспарларға өз түзетулерін енгізеді. Уақыт өте алға жылжиды, ал ересек адам өзінің қалаған нәрсесін жасайтын уақытқа ие болады және ол бір кездері әбден қабілетті болып көрінгеніне сенімді емес. Әркімнің табысты қайта құрылымдау мүмкіндігі жоқ, бірақ егер адам қиындықтарды жеңсе, онда ішкі қақтығыстар, әдетте, өзінің шығармашылық әлеуетін сақтап қалады, сонымен қатар сапалы жаңа биіктерге жетеді. Өмірдің орташа дағдарысы объективті себептерге ие және адам өміріндегі жағдайдың өзгеруін есепке ала отырып, адамның маңызды қайта құрылымдауын талап етеді.

Өмір ортасында құндылықтарды ақылға қонымды және жеткілікті қайта бағалау жеке тұлғаның терең жаңаруына, келесі кезеңде - «өтпелі кезеңге» (40-45-55-60) сәтті «кіру» үшін қолайлы алғышарттар жасауға мүмкіндік береді, тек өтеу мерзіміне ғана емес, қанағаттанудың артуына әкеледі ал кейінгі жылдары. Ересек жастағы дағдарыстың оң бастамалары бар, өйткені ол өздігінен білім алуға, өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі жетілдіруге және психиканың сапалы жаңа формациясына ықпал етеді. Бірақ дағдарыстың бұл тәжірибесі қалай депрессия, тоқырау немесе құрылуына әкеледі - бұл адамның тікелей емес, оның бағытының нақты жағдайларына байланысты болады.

Мәселен, ересек адамның дамуында адамның әлеуметтік дамуының артуы, оны барлық адами ресурстарды жұмылдыруды, оның ішінде жеке адамның табиғи құбылыстарын талап ететін әлеуметтік қатынастар мен іс-әрекеттің әр түрлі салаларына барынша қосу. Сонымен бірге, оның даму процесі адамның әлеуметтік белсенділігі мен өнімділігі деңгейіне және дәрежесіне байланысты. Ересек адамның дамуының негізгі кезеңі адамның негізгі субъектілерінің қалыптасуына, қарым-қатынас, таным және жеке тұлға ретінде жетілуіне жету үшін қолайлы болып табылады.

Психологиялық айырмашылықтар ерлер мен әйелдердің ересек адам дамуының ерекшеліктеріне қатысты қызықты деректер. Бұл деректерді американдық психологтардың зерттеулерінің нәтижелерінен дәйеклейтін боламыз, өйткені АҚШ-та осы жастағы зерттеу тарихы қазірдің өзінде өте маңызды және көптеген қызықты фактілер жинақталған.

Кемелденген ер адамдар. Ерлер өмірдің ортасына қол жеткізуге жеке түрде жауап береді, бірақ әлі де жалпы схема аясында. Ерлердің көпшілігі жұмысқа тұру үшін де, отбасыларына да қатысты. Олардың көпшілігі әдеттегі өмір салтын дамытты, бұл оларға барлық қиыншылықтар мен проблемаларды шешуге көмектесті. Фаррелл мен Розенберг ересек адамның дамуының 4 негізгі жолы бар деп санайды. Біріншіден, трансцендент-генеративті ер адамның жолы. Ол орта мерзімді дағдарысты бастан кешірмейді, себебі, өмірдің көптеген проблемаларына шешімдер тапқан. Мұндай адам үшін өмір ортасы өз мүмкіншіліктерін іске асыру және қойылған мақсаттарға жету уақыты болуы

мүмкін. Екіншісі – (псевдоразвитый мужчина) жалған дамыған ер адамның жолы. Бұл адам кез-келген нәрсені қанағаттандыратынын немесе оның бақылауында екендіктерін көрсете отырып, проблемаларды шешеді; шын мәнінде, ол, әдетте, бағдарынан айырылғандығын сезінеді, тоқтап қалады немесе ол бәрінен де шаршайды. Адам өмірінің дағдарыс ортасында - үшінші жол - шатастырылып, оның бүкіл әлемі құлдырап тұрғандай көрінеді. Ол өзіне қойылатын талаптарды қанағаттандыра алмайды және проблемаларды шешеді. Кейбір адамдар үшін бұл дағдарыс дамудың уақытша кезеңі болуы мүмкін; басқалары үшін ол үздіксіз құлаудың басы болуы мүмкін. Дамудың төртінші жолы - кедей адамның жолы (путь обездоленного судьбой мужчины.). Мұндай адам өз өмірінің көпшілігінде бақытсыз немесе бас тартты және орта өмір дағдарыстарының белгілерін көрсетті. Әдетте ол проблемаларды шеше алмайды.

Кемелденген әйел адамдар. Орта жастағы еркектерге қарағанда әйелдерге арналған зерттеулер әлдеқайда аз, олар үшін өмір ортасы жиі өтпелі кезең және қайта бағалау уақыты болып табылады. Әйелдердің орташа жасқа дейінгі реакцияларындағы кең жеке айырмашылықтармен қатар, жалпы үрдістер бар, дәстүрлі түрде, әйелдердің кәсіби циклдегі орындарынан гөрі, отбасылық цикл ішінде өзін-өзі анықтайды.

Оқиғалар басталу уақытының тұжырымдамасына негізделген даму моделі орташа жастағы әйелдерге жақсы әсер етеді. Бұл отбасылық және кәсіптік циклдардағы басты оқиғалардың басталу уақыты мәртебені, өмір салтын және орта жастағы әйелдерді таңдауды - олардың негізгі әрекеттерін, қуаныш пен қайғы-қасіретті, әріптестер мен достар шеңберін анықтайды. Некеге отыруды және 40 жасқа толмаған баланың туылуын кейінге қалдыратын әйел мансапқа жету үшін мұны жиі жасайды. Бала туылғаннан кейін, ол балалық шағынан бірнеше жыл өткен соң қайтадан жұмыс істей бастайды. Егер ол отбасын толыққанды кәсіби қызметпен біріктіру туралы шешім қабылдаса, ол қартайған жастағы кедейлікті бастан кешіру мүмкіндігін азайтады. Рөлдегі қақтығыстар мен рөлдердің кернеуінің ерекшелігі оқиғалардың пайда болу уақытымен анықталады. Бір рөлдің талаптары басқа біреудің талаптарына қайшы келгенде рөл қайшылықтары орын алады. Орта жастағы әйелдер үшін ортақ қақтығыстар болып табылады, себебі олар отбасыларға да, жұмысқа да уақыт табуға қиындық туғызады. Қақтығыс рөлінен айырмашылығы, рөлдердің шиеленісі сол рөлдегі тым көп талаптармен байланысты. Әр үш жасөспірім баласына әрдайым көңіл бөлуге тырысатын анасы балалардың ешқайсысын қанағаттандыра алмайтындығын сезуі мүмкін.

Бақылау сұрақтары

1. Психологияда есею кезеңі қалай сипатталады?
2. Б.Г. Ананьев бойынша жеке адам дегеніміз кім?
3. Қандай ғалымдар жетілуді кезеңдерге бөлді?
4. Жетілген тұлғаның ерекшеліктері қандай?

5. Жеке тұлғаның бағыттылығы бұл?

Келесі түсініктердің анықтамаларын беріңіз

- *Жыныстық жетілу*
- *Терең семантикалық құрылымдар*
- *Жеке тұлғаның бағыттылығы*
- *Әлеуметтену процесі*

3.9Кәрілік

Жастың жалпы сипаттамасы. Кәрілік (психологияда) - қоғамның өнімді өміріне тікелей шартты қатысудан кету салдарының басы болатын адам өмірінің соңғы кезеңі. Кәрілікті жастықтан бөлетін қартаю белгілерінің пайда болуының хронологиялық шекарасының анықтамасы әрдайым дұрыс бола бермейді. Бұл белгілер адам ағзасының функционалдық мүмкіндіктерінің біртіндеп төмендеуінен көрінеді. Дегенмен, денсаулықтың прогрессивті әлсіреуінен басқа, физикалық күштің төмендеуі, қарттық психологиялық өзгерістермен де сипатталады, мысалы, ішкі дүниесіне интеллектуалды және эмоционалды кетуі, өткен өмірін бағалау мен түсінуге байланысты тәжірибелермен сипатталады.

Кәрілік - адамның өміріндегі табиғи кезең. Бұл жас өмірлік циклінің белгілі бір рөлімен ерекшеленеді: осы кәрілік кезең ғана тұлғаның жалпы перспективасын белгілейді, уақыт пен ұрпақтар байланысын қамтамасыз етеді. Бұл жаста ересек жаспен салыстырғанда тек қана жетіспеушілік позициясы айтылатын болса, онда кәрілік алдында тұрған маңызды мәселе шешімін таба алмас еді. Осы мағынада Л.С. Выготскийдің метаморфоз заңын келтіруге болады және сонда ғана кәрілік қабілеттіліктің жойылуымен ғана сипатталмайды, алдымен адам дамуында сапалы өзгерумен байланысы болғандықтан психикасының сапалылығы сиатталады.

Д.И.Фельдштейннің айтуынша, дәл осы кезде қарттық туралы бұрыңғы ой бұзылады. Адамның өмірін ұзарту мүмкіндіктері, оның ішінде жеке тұлғаның өзін-өзі дамыту есебінен айқын көрінеді. Бұдан басқа, егде жастағы адамдардың іс-әрекеті тек тәжірибе алмасуына ғана емес, болашаққа өтетін эстафетаға да бағытталуы мүмкін. Адам өмірден өтпес бұрын өз ойларын, шаруаларын бітірместен қалдырудың шектен тыс дамуының резерві болады. Бұл адам өмір бойы дамуы үшін қолданылуы мүмкін және болуы керек резерв. Осыған байланысты қартаюдың даму кезеңі ретінде болашағы болады, ол қартаюдың адамгершілік қарым-қатынас тенденциясына белсенді әсер етеді.

Бұл жас қарттықтың толық сипаттамасын бере алатын позициясының болмауымен қызықты. Геронтологтардың пікірінше, қарттық бірінші кезекте-маңызды психологиялық өзгерістермен жүретін биологиялық құбылыс. Көптеген зерттеушілер оны жоғалту тұтастығымен қарастырады- тұлғаның осы

кезеңінде автономиядан айырылуын білдіретін экономикалық, әлеуметтік, жеке тұлғалардан шығындар немесе шығындар жиынтығы деп санайды. Сонымен қатар, бұл егде жастағы адамдардың тәжірибесіне және білімдеріне, ақыл-ойына және жеке әлеуетіне жинақталған кезде, бұл жас ерекшелігіне байланысты өзгерістерге бейімделуге мүмкіндік беретін кульминациялық сәттің бір түрі.

Қартаю өзгерістері биологиялық деңгейде жүреді, бұл кезде организм әлсіз болады, өлім ықтималдығы жоғарылайды; әлеуметтік деңгейде - адам зейнетке шығады,оның әлеуметтік дәрежесі, әлеуметтік ролі, мінез-құлқы өзгереді; психологияда, адам болып жатқан өзгерістерді түсініп, оған бейімделе бастайды. Бұл өз-өзін реттеу шегінің нәтижесінде қартаюды анықтаудың негізін береді, генетикалық аппаратты реттеудің бастапқы өзгерістеріндегі олардың мүмкіндіктерінің төмендеуін білдіреді. Осылайша, қартаю мәселесі – биологиялық жүйенің бірыңғай жұмыс істеуінің мәселесі, ол психологиялық қадағалаусыз және айналасындағы әлеуметтік кеңістікте бейімделмеуімен жүре алмайды. Қартаю - бұл жаңа әлеуметтік рөлдер жүйесіне көшу, демек, жаңа топтық және жеке тұлғааралық қарым-қатынасқа көшу.

Қазіргі уақытта қарттықтың зерттелуіне деген қызығушылық, өмірдің осы кезеңі туралы білімге деген қажеттілік күмән туғызбайды, алайда қазіргі заманғы даму психологиясының ең жас аймағы - горонтопсихология. Қарттар проблемасындағы психологияның қызығушылығы екі мәселені қарастыратын топқа байланысты болды. Алдымен, ғылым қарттықтың сөну процесі емес екендігі туралы ақпараттар тарала бастады. Б.Г. Ананиевтің айтуынша, геронтологтар қартайған кезеңде инволюциялық үдерістермен бірге инволюциялық күштерге қарсы келетін өзге процестер мен факторлар бар болатынын айтты. Осылайша, геронтология барлық өмірлік функциялардың жалпы және бір мезгілде қартаюы туралы бұрынғы идеяларды теріске шығарды және ұзақ өмір сүру проблемасына үлкен назар аударады. Бүгінгі таңда геронтологтар қарттықты жалпы құлдырауы аясында арнайы бейімдеу функцияларын сақтай отырып, ағзаны өз ішінде қайта құрылуын қарастырады. 30 жылдан астам уақыт бұрын В.В. Фролкис қартаюдың бейімдеу-реттеу теориясы әзірледі, оған сәйкес, кейінгі жаста деструктивті процестер, ағзаның адаптивті мүмкіндіктерін азайту, оның жоғары өмір сүру деңгейін сақтауға бағытталған процестер бар, өмір сүру ұзақтығының ұлғаюы туралы vitauktom (vita - life, auctum - increase) деп аталатын ұғымды шығарды. Витаукт дененің өмірлік белсенділігін тұрақтандырады, көптеген өзгерістерді қалпына келтіреді, жаңа адаптивті механизмдердің пайда болуына ықпал етеді. Осылайша,даму психологиясының қарттықты зерттеудегі бірінші тобының себептері осы жастағы инволюциялық қарсылығы мен қарттыққа даму кезеңі ретінде қарайтын ашық геронтологиялық анықтамалардан шықты.

Қарттықты зерттеуге және геронтологияны қарқынды дамытуға қызығушылық тудыратын себептердің екінші тобы әлеуметтік-экономикалық факторларға байланысты. Жер шарындағы демографиялық белгілердің бірі - халықтың қартаюы (әсіресе әлемнің дамыған елдерінде). Ол көптеген

факторлармен анықталады, олардың негізгісі дамыған елдерде ттуу процесінің қысқаруы. 50-60 жас қартаю шағы ретінде Канули в Летудің көзқарасы.

Бұл жаста өлім деңгейі XVIII ғасырдың аяғымен салыстырғанда XX ғасырда төрт есе төмендеді: 70 жаста өлім деңгейі екі есе азайды. Қазіргі адам зейнетке шыққаннан кейін 15-20 жыл толық өмір сүре алады.

Бүгінгі ресейлік қоғамда батыстың өнеркәсібі дамыған елдерімен салыстырғанда жүйелі дағдарыс негізінен туындаған қолайсыз әлеуметтік-экономикалық жағдайдан болатын халықтың қартаюы жедел келеді.

Бұл жағдайда әсіресе егде адамдардың мәселелерін шешу маңызды болып табылады, қарт адамдардың өлімі жеке немесе отбасылық қана емес,сонымен қатар қоғамның барлық қызығушылын келтіретін әлеуметтік қасиеттерімен де байланысты, соның ішіне ол әлеуметтік және экономикалық қызығушылықты арттырады.

Қазіргі уақытта, қарт адамдар, олардың мәселелері және оны шешу жолдары туралы кешенді не объективті білім алу қажет (әлеуметтік геронтология, медицина геронтопсихологиясы). Қартаю мәселесінің және кең перспективадағы қарттықтың жүйелік кешенді зерттелуі қартаю процесінде жеке индивидті ғана емес, барлық қоғамды қарастыруға жол ашады, белсенді еңбекке қабілетті жасты «ысыруға», қарттардың қоғамдағы дәрежесін көтеруге, қарт адамның өмірін оңтайландыруға, белсенді және толыққанды етуге, ұзақ өмір сүруі үшін ғана емес, сонымен қатар осы жаста өзін-өзі реттеуге көмектеседі.

Бұл факторлар жалпы геронтология (қартаю және қартайған кешенді ғылым) шеңберінде іріктеу және қарқынды дамуды, әлеуметтік геронтологияда қартаюдың феноменіне және адамның қартаюының оның әлеуметтік мақсатының, қоғамдағы орнының өзгеруіне сипаттама береді. Міне, осы кезде ең өткір жағдай мен проблемалар қалыптасады. Бүгінгі күні, қарттық және қартаю психологиясы әлеуметтік геронтологияның негізгі компоненті ретінде дамып келеді.

Жас кезеңіндегі өзгерістер, адамның қартаюы - бұл шынайы, бірақ өте күрделі, қоғам, адам, ғылым алдында тұрған маңызды мәселелердің үлкен жиынтығы. Бұл жеке тұлғаның, адамгершіліктің мәселесі, бұл кәсіпқойлық пен ұрпақ жалғастырушылық динамикасының мәселесі, бұл жеке адамның және қоғамның мәселелері. Ересек адамның жасы мен қартаю көптеген гылыми пәндердәі зерттеу нысаны ретінде табылуы кездейсоқ емес: әлеуметтану, этнография, геронтология, медицина, психология және т.б. Осыған байланысты психология ерекше орын алады - адамның қоғаммен өзара қарым-қатынастарының барлық күрделілігін зерттеу, оның жағдайы, көзқарасы, қоғамның бұл құбылысқа қатынасы мен қартаюға әсер ететін факторларды түсіну.

Қартаю процесінің ерекшеліктерін білу, кәсіби қызметтің мүмкіндіктері, егде жастағы адамдардың әлеуметтік қарым-қатынасқа тартылуы дәрежесі мен сипаты, олардың өзгеріп отырған жағдайға бейімделу деңгейі, қоғамдағы орны мен орны өте маңызды. «әлеуметтік жоғалту» жасы, жаңа мүмкіндіктерді іздеу

болып табылады. Егде жас психологиясы тұтас жеткілікті дамыған жоқ (даму психологиясында 90% балалар психологиясы алады). Сонымен қатар, бұл кезең - адам онтогенезінің маңызды кезеңі және оның мұқият зерттеуінсіз психикалық даму тұжырымдамасын және позитивтік қартаю образын қалыптастыру мүмкін болмайды. Қартаю психологиясын зерттеу және дамытудың маңыздылығы әлеуметтік геронтология саласының негізгі компоненті болып табылатыны анық. Бірақ психологияның алдында көптеген шешілмеген, соның ішінде теориялық түсіндірулер мен әдістемелік тәсілдер саласында мәселелер пайда болады. Осы жоспарда жинақталған ғылыми деректер,схемалар, шетелдік ғылымдағы тұжырымдар үлкен қызығушылық тудырады, бірақ оларды автоматты түрде біздің зерттеуімізге беру Ресейдегі әлеуметтік жағдайлардың ерекшелігіне байланысты толық нәтиже бермейді.

Қарттық шекараларды анықтау мәселесі өте күрделі болып табылады. кемелдену мен бастапқы қарттық кезеңі арасындағы шекара әрең байқалады. Отандық геронтологияның негізін қалаушылардың бірі - И.В. Давыдовский - қарттық басталатын белгілі бір нақты күнтізбелік күн болмайтынын үзілді-кесілді айтқан болатын. Әдетте олар қарт адамдар туралы айтқанда, зейнетақыға шығу жасын басшылыққа алады, бірақ соңғысы әр түрлі елдерде әр түрлі маман топтар, ер және әйел адамдар үшін бірдей болмайды. ДДҰ пікірлері бойынша, белгіленген және әрдайым өз бетімен туатын жастық шекара емес, біртіндеп және үздіксіз процесті көрсететін«Қартаю» термині өте ыңғайлы.

Сонымен, ДДҰ Еуропалық аймақтық бюросының жүйесіне сәйкес егде жас ер адамдарда 6-74 жас, әйел адамдарда 55-74 жас, ал 75 жастан қарттық кезең басталады. 90 жастан асқан адамдар ұзақ өмір сүрушілер деп саналады,65 жастағы меже жиі өте ерекшеленеді, себебі көптеген елдерде бұл зейнетке шығу жасын білдіреді. Бірақ бұл биологиялық жастың градациясы ғана. Көп зерттеушілер жастың маңызы тек ұзақ өмір сүрумен шектелмейді деген қорытындыға келеді. Уақыттың метрикалық сипаты тек жастың сандық көрсеткіштерін көрсетеді, ол адам мен оның көңіл-күйінің физиологиялық және әлеуметтік сапасын белгілейді. Күнтізбелік жасы әр түрлі әлеуметтік рөлдер тыйым салу немесе рұқсат алу үшін немесе тиісті жастағы мінез-құлыққа негіз болады. Бұл рөлдерді орындау қоғамдық норма мен жарлықты анықтауға сәйкес адамның күнтізбелік жасымен сай келмейтін әлеуметтік жасын анықтайды. Александрованың қартаюдың психологиялық аспектісі сенсорлық-түсінік және интеллектуалдық салаларда, жеке тұлға сипаттамаларында , шығармашылық өнімділіктің динамикасында қолданылуын қарастырады. Сонымен қатар, басқа авторлардың айтуынша, ең маңызды элементі ретінде егде жасты анықтауда болмысты белгі ретінде әлеуметтік-экономикалық «шек» - зейнеткерлікке шығу, табыс көзін өзгерту, әлеуметтік мәртебесін өзгерту, әлеуметтік рөлдерді ауқымын тарылту болып табылады.

Қартаю және қарттық теориясы. Әр түрлі медициналық-биологиялық, психологиялық және социологиялық мектептің зерттеу нысанасы болып табылатын қартаю процесін зерттеу өмір ағымында белгілі бір сәт туатынын,

яғни, ішкі органдар қызметінің күрделенуі мен байытылуы, сондай-ақ оның қамтамасыз етілуі төмендеп, нәтижесі қартаю деп аталатын регресс немесе инволюция кезеңіне өтетінін көрсетеді.

Қартаюдың табиғаты, себептері мен механизмдері туралы түсініктер уақыт өткен сайын өзгереді. Бұл ғылыми білімді дамытуға ғана емес, қоғамдағы қартаюдың өзгеретін ерекшеліктеріне де байланысты болды. Ең алдымен өмірдің орташа ұзақтығы өсті, бұл өмір сүру жағдайлары, әлеуметтік жүйелер, медициналық жетістіктер және прогресс пен цивилизацияның өзгеруін анықтады.

Геронтологияның қазіргі ұғымдары келесі ережелерге негізделеді:

- қартаю және қарттық – онтогенетикалық даму барысында өмірдің барлық деңгейінде болатын жас бойынша өзгеретін заңды процесс болып табылады;
- Жасушалардың, органдардың, функционалдық жүйелердің және психикалық процестердің қартаюы біркелкі жүрмейді. Гетерохронды даму мен инволюция заңы жан-жақты болып саналады, тұлғаралық және тұлғаішілік деңгейлерге әсер етеді. Тұлғараралық гетерохрондылық индивидтің біркелкі жетілуі және дамуымен көрінеді, ал кемелденудің әртүрлі критерийлері мен аспектілерінің олар үшін маңызы әр түрлі болып табылады.;
- Қартаю процесі гомеостатикалық процестің әлсіреуімен және барлық ағза жүйелерін жаңа өмір деңгейіне бейімдеуімен бірге жүреді.

Қартаюдың биологиялық теориялары. Биология саласындағы зерттеушілердің айтуынша, қартаю және өлім барлық тірі организмдердің, соның ішінде адамдардың функциясы мен эволюциясын көрсететін негізгі және маңызды биологиялық қасиеттер болып табылады. Биологтар олар қартаю процесінің шегі мен табиғатын өлшеу, бұл өзгерістердің себебін түсіну, оларды қалай басқару, түзету керек және қартаю процесінің салдарын жеңілдету үшін тірі организдерді зерттейді.

Осыған байланысты, биология ғылымы адамның тікелей қартаю процесі тақырыбын қозғайтын бірқатар теорияларды көрсетеді. Шетелдік ғылым әлемінде ең кең таралған екі теория бар. Бұл теория «бағдарламаланған кәрілік» және «бағдарламаланбаған кәрілік».

Бағдарламаланған кәрілік«Бағдарламаланған»қартаю теорияларының өкілдері дамуды, яғни организмнің өсу мен репродукцияға қабілеттін қосатын белсенді өмір кезеңінде ғана табиғат тірі организм қызметін бағдарламалауға сүйенетінін көрсетті.

Бұл теорияның жақтастары өз қорытындысының дәлелдері табиғаттың әрқашан қозғалыста болуы және табиғи сұрыптау заңының жалғасуы болып табылады, сондықтан кәрі даралар табиғи жағдайда өте сирек кездеседі: олар кәрілікке жеткенше өздері өледі немесе оларды өз тұқымдастары өлтіреді. Тірі ағзада биологиялық қажеттілік деп аталатын кезеңде ғана жұмсалатын биологиялық белсенділік генетикалық тұрғыдан қалыптасады. Қартаюдың

кейбір теориялары, мысалы «Сағат» теориясының қартаюмен байланысты өзгерістері өз биологиялық тетігінің бақылауында, оның негізгі қызметі биологиялық организм жыныстық жетілуге және көбеюге қабілетті деңгейге жеткенше дейінгі дамуының кестесіне бақылау жасау болып табылады.

Бағдарлама орындалғаннан кейін немесе органның әкеледі осындай жының қызмет және эндокриндік гипоталамус, болмаған жағдайда, оның физиологиялық функцияларын қысқарту.

«Бағдарламаланбаған» қартаю. «Бағдарламаланған» қартаю теориясының өкілдері генетикалық тетіктерді қартаю процесіне байланыстырады және олардың әрекет етуімен ғана тірі табиғат эволюциясы орын алады. Алайда, қартаюға байланысты өзгерістер процесінде генетикалық бағдарламаға енгізілмеген, организмге «бағдарламаланған» әсері бар басқа механизмдер де әрекет етуі мүмкін. Мұндай әсер кездейсоқ жасушалардың зақымдануы, молекулаларға ерекше әсер етуі мүмкін, бұл өз кезегінде жасушаның құрылымын, оның функциясы мен метаболизмнің процесін өзгертеді. Бұл ерекше өзгерістер генетикалық ақпаратты алып жүретін ДНҚ молекуласына әсер етуі мүмкін.

Жасушалардағы қалыпты метаболизм процестерінің нәтижесінде еркін радикалдар сияқты улы қосылыстар пайда болуы мүмкін. Олардың зиянды әсерлерін жасушалық қорғаудың бірнеше механизмдері қарсы алады. Алайда, еркін радикалдар жасушалық мембранды зақымдауы және генетикалық ДНҚ-ның ақпаратының жоғалуына әкелуі мүмкін.

Қартаюдың екі биологиялық теориялары өте қартайған кезеңдегі инволюциялық процестердің себептерін кеңінен түсіндіреді. Осы көзқарастар шеңберінде Органикалық геронтологияның негізін қалаушы А.А. Богомолец теориясының теориясы организмнің физиологиялық процестерінің дисармониясы мен II Мечников теориясын қарастыруымен байланысты болды. қартаю маскүнемдіктің процессі ретінде.

Қартаюдың биологиялық теориясы ең дәлелденген және тексерілген (қарттықты психологиялық зерттеу тұрғысынан, біз теория туралы сөйлеспейміз, бірақ мәселеге қатысты ғана). Дегенмен, биологиялық теориялар қарттықтың екі аспектісінің - физикалық және психологиялық ерекшеліктерінің, адам өмірін ұзартудағы психологиялық фактордың рөлін ескермейді.

Қартаюға арналған әлеуметтік-психологиялық көзқарастар. Ерекше биологиялық немесе қартаюды тек әлеуметтік айқындау - қартаю процесіне тар көзқарас. Дж. Биррен, қартаю бойынша әдебиеттерді талдау, мынадай қорытындыға келді: биологтар қартаю (жасы) туралы анықтама беру психологтар мен әлеуметтанушылар қарағанда неғұрлым ықтимал болып табылады.

Бұл жағдайда психологтар да, биологтар да өмірлік көрсеткішті тәуелді айнымалы ретінде пайдаланады. Алайда, бірінші әлдеқайда аз соңғысының қарағанда оны пайдалануға ықтимал, және өмір ұзындығы жатқызуға болады, тек бірнеше компоненттерін мінез-құлық аспектілері көп мүдделі. Осы себепті,

биологтар жиі ұсынатын қартаюдың анықтамалары психологияда жұмыс істеу үшін шектеулерге ие. Шруц пен Биррен үш компоненттен тұратын процесс ретінде қартаюды емдеуді ұсынды. қайтыс ағзаның және жоғары ықтималдығы осалдық артуына әкеледі қартаю Биологиялық процесс, олар (қартаюы -starenie бастап) senescing ретінде анықталады. Сонымен қатар, әлеуметтік рөлдердің өзгеруі байқалады, бұл мінез-құлықтың өзгеруіне және әлеуметтік мәртебенің өзгеруіне әкеледі. Қартаюдың бұл түрі егде жастағы адамдар (қарттардан, қарттардан) ретінде анықталады.

Осы екі процестің барысында сіз геронтинг деп аталатын психологиялық қартаюды (геронтологиядан - қарттық доктринасынан, геронтологиядан) қоса аласыз. Бұл процесс қартаю үдерісіне, шешім қабылдау мен қиындықтарды жеңу стратегиясына бейімделуге сәйкес келеді.

Алайда, тіпті бұрын Б.Г. Ананьев қол жеткізген сол қорытындыға көп жан-жақты, биологиялық, психологиялық және әлеуметтік құрамдас оларды оқшаулау және олардың қарым-қатынас орнатуға, дәуірлеудің кешенді өлшемдерін зерттеу керек.

Ақылға қонымды қартаю проблемалары бойынша зерттеулер барысында осы жас кезеңімен бірге жүретін әлеуметтік өзгерістермен айқын байланыстар айқын көрінеді. адам биосоциальной табиғаты олардың генезисі биологиялық және әлеуметтік жиынтық араласу ретінде liedyustno және жастағы психологиялық өзгерістер қарауға мүмкіндік береді.

Дж.Тернер және Д. Хелмс қартаюды үш өзара байланысты және бір-біріне сәйкес келетін процестерге бөледі:

В психологиялық қартаю - жеке адам өзінің қартаю процесін қалай елестетеді (мысалы, жастар психологиялық тұрғыдан ескіруі мүмкін); психологиялық қарттықтың нақты көрінісі, оның объективті белгілері бар (зияткерлік қабілеттерін азайту, эмоционалдық саланы қысқарту) және субъективті көріністер. Кәрілік сезімі адамның қартаю үдерісіне басқа адамдардың қартаю үдерісімен салыстырғандағы нақты қарым-қатынасында жүзеге асады. Мұнда өзіңіздің және «жақсы» қарттықтың психологиялық асимметриясы туралы әңгімелесуге болады, егер адам басқа адамдарға қарағанда жылдамырақ немесе баяу өсетін болса;

Биологиялық қартаю - организмдегі биологиялық өзгерістер (инволюция);

әлеуметтік қартаю - адам қоғаммен қартаюды қалай байланыстырады;

егде жастағы адамдардың мінез-құлқы мен әлеуметтік рөлдерін орындау.

К.Виктор айтуынша, биологиялық тәсіл сондай-ақ, кәрілік физиологиялық жағынан психологиялық-үш аудандарда әлеуметтік тұрғыда қартаюы, әлеуметтік зерттеулер психикалық және психологиялық аспектілері назар аударады:

- егде жастағы адамдардың тәжірибесі;
- қоғамдағы егде жастағы адамның орны;
- кәрілік проблемалары және оларды әлеуметтік саясат деңгейінде шешу.

Топтың мүшесі ретінде жеке процесінің қартаюы және дереу әлеуметтік ортада жасына тәжірибесі, қоғамда ескі адамның орны, оның қартаю процесіне жеке тұлғаның көзқарасы, әлеуметтік бейімдеу: Осылайша, барлық осы тәсілдерді әлеуметтік-психологиялық мәселелер туралы жалпы идеясын оқшаулау мүмкін қартаю процесі, әлеуметтік мәртебесі мен әлеуметтік рөлдерді өзгерістер, қартаю және егде жастағы адамдарға қоғамның көзқарасы, басқа жас топтарында ескі адамдардың нақты орны, олардың функциялары және қоғам.

Қарттарға психоаналитикалық көзқарастар. Карл Юнг адамның «өмірдің екінші жартысы» деп атаған проблемаларын зерттеуге үлкен мән берді. Ол үшін өмірдің ортасы өзін-өзі дамытудың жаңа мүмкіндіктері адамға дейін ашылған кезде маңызды бұрылыс болды. Адам көп сыртқы байланыстарды орнатуға мұқтаж емес, оған мәжбүрлеп социализация қажет емес. Ересек адамда, негізінен, Джунг «дербестендіру» деп аталатын өзін-өзі танудың (өзін-өзі танудың) ішкі жұмысына жұтылады. Өмірінің екінші жартысында адам оның толыққанды дамуы мүмкін.

Осы жастағы адам Игода «киіз үй», «адамның» бастамасы ретінде қабылдай алады. Джунг адам мен оның айналасындағы әлемнің үйлесім күйін алудағы символдық және діни тәжірибеге үлкен мән берді. Көптеген салаларда энциклопедиялық білімге ие болған ол әртүрлі мәдениеттердің мысалдарында өзінің теориясының дұрыстығын дәлелдей алды әртүрлі қоғамдардың әлеуметтік және жеке өмірі.

Альфред Адлер, адам мінез-құлық ынталандыру рөлін зерделеу, адам өмірінің бастапқы мотивациялық күші өз олқы сезім деп сенген. Кез келген адам осы сезімді бір дәрежеде сезінеді. Әсіресе, бала кезіндегі адамның сезімталдық сезімін төмендетеді, өйткені ол өмірлік ұстанымдары ересектердің айрықша артықшылығы болып табылады. Кейбір адамдар бұл сезімді әлдеқайда қатал сезінеді, әсіресе мүгедектігі бар адамға немесе олардың балалық шағында тым қатал еместігіне қатысты. Адлер адам өмірінің барлық кезеңінде осы бастапқы сезімнің өтемақысын өтеу үшін басқаша дәрежеде іздейді деп санайды. Бұл міндеттеме оң бағыт ретінде қабылданған және басқа да адамдармен қарым-қатынаста, билік астам демонстрациялар түрінде оның физикалық кемшіліктері мен теріс мағынада еңсеру үшін жеке адамның өміріне үлкен жетістіктерге жетуде білдірді болады. Sam Адлер «пайдалану шарттары егер қызықты» АҚ эмпатия, қарым-қатынас, қалыптастыру және дамыту арқылы, олқы сезімін жеңу адамдардың өміріне белсенді қатысу арқылы мүмкін болады деп сенген.

А. Адлердің теориясы қарттықтың психологиялық проблемасын дамыту үшін өте жемісті болуы мүмкін. Қартайған кезеңде физикалық және физиологиялық мүмкіндіктерді төмендету жағдайы ескі өмір жолына, бір нәрседен бас тартуға, бір нәрсені өзгертуге қабілетсіздікке әкеледі. Осы жағдайды біз А. Адлер, оның психологиялық «osnovnoy Заң» өтемақы және өтемақы үшін психикалық қалауы олқы субъективті сезім арқылы органикалық жеткіліксіздігі диалектикалық түрлендіру ұсынған өтеу қағидасы қолданылады.

оған сәйкес (ұсыныс А. Адлер принципін пайдалану, өз кезегінде, ниет үшін ынталандыру жасайды, болашақ тұрғысынан психикасына дамуына кедергі енгізеді және компенсация), Л.С. Выготский ақауларды өтеу ниеті ішкі себептермен емес, сыртқы факторлармен байланысты - әлеуметтік
орта. Осылайша, біз әлеуметтік физиологиялық жүйелердің жұмысын алмастыратын «әлеуметтік протез» туралы ақаудың әлеуметтік өтемақысы туралы айтып отырмыз.

Қарттар мен қарттар үшін мұндай «әлеуметтік протез» әлеуметтік көмек жүйесі болуы мүмкін.

Оның жұмысы үшін Адлердің егде жастағы адамдардың проблемаларын шешуге қатысты идеялары өте сындарлы. әлеуметтік қоғамдастыққа тиесілі сезімі қарияны қалдыру емес еді Ол кезде, жеке осындай мемлекет қол жеткізу үшін басқаларға өмірдің мәнін табуға көмектесіп, олқы сезімін және онымен байланысты неврозлар жою үшін ұсынады.

Еронтопсихологтың дамуына, қарттықтың психологиялық тұжырымдамасына сәйкес келетін ең үлкен үлес адамды Эрик Эрикссонның адам дамуының сегіз кезеңінің теориясы енгізді. Өмір циклінің әрбір кезеңі қоғамның алдына қойған нақты тапсырмамен сипатталады, әр кезең белгілі бір әлеуметтік-маңызды сапаға қол жеткізуде белгілі бір мақсатқа ие.

Өмір жолының сегізінші кезеңі - эгоизмнің жаңа толтырылған түріне қол жеткізумен сипатталады. Тек адамдарға қамқорлық көрсеткен және өмірге тән, ата-аналар мен ата-аналар мен идеяларға бейімделіп, тек жеті кезеңнің жемісі бірте - бірте жетті - жеке тұлғаның даралығы.

Е. Эриксон бұл жағдайдың бірнеше компоненттерін атап өтеді: бұл бұйрық пен мазмұндылыққа деген өзінің міндеттемесіне үнемі жеке сенім артады; бұл адамның адамзатқа деген сүйіспеншілігі - әлем тәртібінің тәжірибесі және қаншалықты қол жеткізілсе де, өмір сүрудің рухани мәні. бұл тек өмірдің жолын тек біржолғы мойындау және ауыстыруды талап етпейтін қабылдау; Бұл ата-анаға бұрынғы сүйіспеншілігінен өзгеше жаңа; бұл өткен кезеңнің принциптеріне және әртүрлі іс-әрекеттерге адамгершілік мәдениетінде көрініс тапқан түрдегі парасатты көзқарас. Мұндай адамның иесі адамның өмірі тарихтың бір бөлігімен бірыңғай өмірлік циклдың кездейсоқ сәйкестік екендігін түсінеді және жүзінде бұл факт өз күшін жоғалтады. Эриксонның айтуы бойынша, егде жастағы адамның міндеті - оның эго дамуының тұтастығына, өмірдің мағынасына деген сенімділікке және жеке адам мен бүкіл әлемнің өмірлік маңызды сапасы деп түсінген үйлесімділік.

Гармония адамгершілікті бұзып, адамның үмітсіздік пен қайғыға толы мемлекетке айналуына жол бермейтін дисгармониаға қарсы тұрады. Бұл тапсырманы жүзеге асыру адамға өзіндік сезімін және жеке өмірінің ұзақтығын сезінуге мүмкіндік береді, ол қажет болған жағдайда да ешқандай өзгерістерге ұшырамауы тиіс. Үмітсіздік адам өмірін қайталайтын уақыт болмаса немесе оның мінсіздігіне қатысты мәселелерді балама шешуді шешсе, өмір сүру сәтсіздігінің орын алған жағдайда ғана мүмкін. Қарт адамдардағы жаңа жағымсыз сезім мен өз-өздерін қанағаттанбау көбінесе басқа адамдардың,

әсіресе жастардың іс-әрекеттерін айыптау арқылы көрінеді. Э. Эриксонның айтуынша, өмірдің толықтығын, міндетін, даналығын жетілу ескі кезеңде алдыңғы сатылардың оңды өтуі жағдайында ғана мүмкін болады. Егер бұрынғы ғасырдың негізгі міндеттері орындалмаса, қарттық көңіл-күймен, үмітсіздігімен және өлімнен қорқумен бірге жүреді.

Э. Эриксонның теориясы психологтар арасында үлкен қызығушылық тудырды, содан кейін P. R. Pack «табысты кәрілікке» жету үшін адам үш негізгі міндетін шешуге тиіс деп есептейді оның жеке басын өлшейді:

Біріншіден, бұл рөлдерді сіңіруге қарсы «Эго» дифференциациясы. Егер адамдар өздерінің жұмысында немесе отбасында ғана өздерін анықтаса, онда зейнетке шығу керек пе? Жұмысты өзгерту немесе балалардан үйден кету адамның бас тартпайтын теріс эмоциялардың мұндай өсуіне алып келеді;

Екіншіден, бұл дененің организмнің сіңуінен тыс трансценденциясы - адамның қартаюмен бірге жүретін аурулардың, аурулардың және физикалық аурулардың шамадан тыс шоғырлануын болдырмау қабілетіне байланысты өлшеу; және, ақырында, «Эго» ның сіңуіне қарсы трансценденциясы

«Эго» - бұл қартайған кездерде ерекше маңыздылығы бар өлшем. Адамдар қайтыс болғаны туралы ойлана білмеуі керек (немесе, Пак айтқандай, олар «түнгі эгоға» түспеуі керек). Е. Эриксон теориясына сәйкес, қартайған жастан қорқыныш пен үмітсіз өмір сүріп келе жатқан адамдар, өздерінің өліміне жақын болашақта жас ұрпаққа қатысу арқылы - олардан аман қалатын мұраға қадам басады. Эриксонның сатысы секілді, Пак өлшемдерінің ешқайсысы орташа жасы немесе қартаюы шектелмейді. Өмірдің басында қабылданған шешімдер жасөспірімдердің барлық шешімдерін құрайтын құрылыс блоктарына айналады, ал орта жастағы адамдар болашақ қарттықтың проблемаларын шеше бастайды.

Дамудың әлеуметтік жағдайы. Қарттар дамуындағы әлеуметтік жағдай қоғамның өндірістік өміріне белсенді қатысудан - зейнеткерлікке шығуымен байланысты. Және бұл қарттықтың белгілі бір теориялары осы жастың басы деп санайтын зейнеткерлік жас. Соңғы кездейсоқ емес: жеке өмірді ұйымдастырудың барлық ерекшеліктері бар кәсіби қызмет адамға қажетті әлеуметтік қатынастармен қамтамасыз етеді (проблема тек осы байланыстардың сапасы мен көлемі бойынша ғана болуы мүмкін).

Қоғамдағы егде жастағы адамдардың жағдайын түсіндіруге тырысатын теориялардың бірі Батыста алғаш рет Джозеф Розен мен Б. Ньюгартеннің қолдаған кең таралған және қабылданған теориясы болып табылады, содан кейін Э.Кумминг және В. Генри толықтырады. Диссоциация психологиялық әлеуметтік құбылыс болып табылады, ол қартаю психологиясының табиғи өзгерістерімен түсіндіріледі және әлеуметтік ортаға әсер етеді. Мүгедектік құбылысы мотивацияның өзгеруімен, ішкі дүниеге шоғырлануымен және коммуникативтіктің төмендеуінен көрінеді. Бұл процестің ресми басталуы зейнетке шығуымен байланысты және субъективті және объективті көріністерді анықтайды. Объективті түрде «ыдырау» бұрынғы әлеуметтік рөлдерді жоғалту, денсаулық жағдайының нашарлауы, кірістің азаюы, жоғалуы немесе жақын

адамдардан айырылуы жағдайында өз көрінісін табады. Жаратылыстану ол пайдасыздықтың мағынасында пайда болады, мүдделер шеңберін қысқартады - оларды өздерінің ішкі әлеміне аударады.

Теорияның мәні жас, қартайған адам қоғамнан аластатылған және бұл процесс биологиялық және психологиялық тұрғыдан тән және еріксіз болып табылады. Жеке адам мен қоғам арасындағы алшақтық зейнеткерлікке шыққаннан кейін пайда болады. Инерция бойынша қарт адамдар бұрынғы байланыстарын жалғастырады, жұмыс кезінде не істейтініне қызығушылық танытады.

Сонда бұл байланыстар жасанды болады және біртіндеп үзіледі. Адамға келетін ақпараттың көлемі азаяды, оның мүдделерінің ауқымы төмендейді, белсенділіктің төмендеуі және қартаю үрдісі жеделдейді.

Осылайша, зейнеткерлікке шығу кезінде адам маңызды, қиын және мүлдем тәуелсіз таңдауды қажет етеді - әлеуметтік және жеке өмір. Периодты зейнеткерлікке шыққан адам қоғамның міндетті түрде қолдауынан және белгілі бір қоғамдық байланыстар жүйесінен, кәсіптік қызметпен, қоғамдағы орыннан айырылған кездегі кезеңде адаптациялық фактор ретінде өзін толық көрсетеді. Пенсионен шыққан кезде адам (барған сайын) әлеуметтік байланыстарды жоғалтады, зейнеткерлікке шығу уақытын және тиісті жағдайды бір мезгілде зейнеткерлікке шыққан адамдарға (еңбек өнімділігінен ажырасқан) теңестіруге мүмкіндік береді.

Өткен өмірдің материалдық-тұрмыстық деңгейінің жұмысында қол жеткізілген әлеуметтік сатып алу адамдарға қартаю стратегиясын таңдаудан сақтамайды. Шын мәнінде, кәрілік қарсаңында адам өзінің әлеуметтік қарым-қатынастарының жаңа салаларын қалыптастыруға тырысып көруге немесе өз мүдделерімен және туыстарының мүдделерімен шектелген өмірге көшуге тырысу керек, яғни өмірге көшу туралы шешім қабылдайды тұтастай алғанда жеке адам. Бұл шешім бейімделудің екі негізгі стратегиясын - жеке адамның өзін сақтауы мен жеке тұлға ретінде сақталуын анықтайды.

Э. Эриксон нәтиженің баламасын артта қалдырды, бірақ автордың пікірі бойынша балама, әдетте, өмірдің алдыңғы кезеңдерінің өту сипатына байланысты. біз даму жасы ретінде ескі жасын ескеру Алайда, егер, ол өз құқығын мойындау қажет, және мағынасы мен> өмірдің мақсаты, және прогрессивті немесе регрессивті тұлғалық өзгерістер демек, мүмкіндігін таңдау керек. Жалпы тегін, қиын таңдау, бірақ жасы әлеуетін жасына ретінде қарттық сипаттауға мүмкіндік береді және жалпы жойылып қарсыластық мүмкіндік ұсынады. Соңғы таңдау мағынасы - тапсырманың қалған өмірдің мағынасын шешу арқылы анықталады. Осы таңдау сәйкес және қартайған кәрілік жетекші қызметіндегі осылайша бейімдеу стратегиялары адамның жеке басын сақтап қалу үшін, не жіберілуі мүмкін (техникалық қызмет көрсету және дамыту, оның әлеуметтік қарым-қатынастарды) немесе бөлу, индивидуацией және «өмір сүрі үшін күрес» психо-физиологиялық функцияларын біртіндеп жойылып фонында жеке тұлға ретінде оны.

Қартаюдың екі нұсқасы да бейімделу заңдарына бағынады, бірақ олар өмірдің басқа сапасын және тіпті оның ұзақтығын қамтамасыз етеді. Әдебиетте неғұрлым толық возрастных өзгерістер рецессия жалпы фонында адаптивті арнайы функцияларды сақтау қайта құрылымдау сапалы анық ағзада орын алған қартаю екінші нұсқада, сипатталған. Бұл бейімделу стратегиясы негізгі өмірлік процестерді біртіндеп қайта құрылымдауды және тұтастай алғанда қорғау функцияларын реттеу функцияларының құрылымын қамтиды.

Адамның өмір сүру ұзақтығын қолдау немесе ұзарту. Адаптацияның бұл стратегиясы адамның «ашық» жүйесін «жабық» жүйеге айналдыруды көздейді. әдебиет қартайған салыстырмалы оқшаулау психологиялық реттеу тұйықталу сыртқы әлемге қызығушылық және талаптардың жалпы төмендеуіне көрініс көрсетеді, бұл, өзін-өзі бағдарланушылық, эмоционалды бақылау төмендеді, «zaostrenii» белгілі бір жеке қасиеттер, сондай-ақ жеке тұлғалық қасиеттерін тегістеу. Көптеген жағдайларда, бұл жеке өзгерістер карттардың мүддесін жабық сипатта болады.

Көптеген авторлардың атап өткендей, басқалар үшін бірдеңе жасауға Карттар қабілетсіздігі оған олқы сезімін береді, қозғыштығы және кейіннен басқаларға безразличие өнгіштігін бейсаналық қызғаныш және кінәсін ықпал жасыру үшін ниет, тереңдету.

Әлбетте, «жасырын контур» қағидаты бойынша қартаюға бейімделу стратегиясы жағдайында осы жасты дамытудың жасына қарай қарау қиын болады. Алайда, егде жастағы адамдар қоғаммен байланысы мен дамуына байланысты адам ретінде өзін сақтауға ұмтылған кезде бейімделудің балама стратегиясын жасауға болады.

Бұл жағдайда карттықтың жетекші қызметі ретінде тәжірибе алмасу және құрылымдау қарастырылуы мүмкін. Басқаша айтқанда, қартайған оң эволюциясы егде адам басқа бизнесте және оның жан, оның жеке осы бөлігінде инвестиция бір уақытта айтарлықтай тәжірибе іске асыруға мүмкіндік таба жағдайда мүмкін. олардың тәжірибесі қайталау, оның өмірлік даналығы (кем дегенде көзқарасы өз нүктесінен) жұртшылыққа ескі тұлға айтарлықтай етеді және осылайша қауымдастықта әлеуметтік тарту қоғам мен сезіммен қауіпсіздігін және оның қарым-қатынастарын қамтамасыз етеді жемістер. Мұндай әлеуметтік маңызды іс-шаралардың спектрі өте кең болуы мүмкін: кәсіби қызметінің жалғасы, естеліктер еңбектері, немерелері мен студенттерді тәрбиелеу, оқыту мен жаны әрқашан созылған ол үшін басқа да көптеген нәрселер. Ең бастысы - бұл өмір сапасын жақсартуға ғана емес, оның ұзақтығын арттыруға мүмкіндік беретін шығармашылық сәті.

Ол, қажетті әлеуметтік байланыс, денсаулық сақтау туралы интрузивті ой бастап бермесін, өзін-өзі нығайтады, ішкі біріктіруді қамтамасыз етеді қартайған жетекші қызметтің осы түрі болып табылады басқалармен негізінен жақсы және жылы қарым-қатынас ұстап.

Өзін адам ретінде сақтау, жүйелеу қажеттілігін іске асыру және тәжірибені кейінгі ұрпаққа көшіру өзіңіздің бар-жоғы мен өткенді түсіну жұмысымен байланысты. Б.Г. Ананиев өмірдің мағынасына қатысты

сұрақтардың көрінісі өмір жолының соңғы фазаларын сипаттауға айтарлықтай әсер ететіндігін көрсетті. Автордың айтуынша, өмір толық парадокс адами болмыстың «umiranie» нысандары жасына, және әлеуметтік оқшаулау «fizicheskogo odryahleniya» бұрын келеді, яғни, жеке адамның азып әкеледі өмірдің мағынасы, тарылту бұзып жатыр. Осылайша, кәрілік кезінде адамның қауіпсіздігі мұндай оқшаулануға қолайлы жағдайларға қарсылықпен байланысты. Көптеген зерттеушілердің өмірге деген мағлұмдамасы мен түсінуіне байланысты жас ерекшеліктері фактінің өзіндік маңыздылығын көрсетеді қартаю жолын таңдауға арналған бұл хабардарлықтың нәтижелері.

Осылайша, Е.Чудновский өмірдің мағынасын өмірдің мақсатын қамтитын идея ретінде қарастырып, өмірге соңғы жалпылама көзқарас ретінде қарастырады қазіргі, өткен және болашақ арасындағы қарым-қатынас, қартайған кезде, азайып бара жатқан күш адамның өмірдің мағынасын іздеуге бағыттайтынын көрсетеді. Қарттық жасындағы жетекші іс-шаралар туралы мәселе талқылауға және зерттеуге ашық. Оған сәйкес егде жастағы тұлғаның жетекші қызметі - бұл өмір жолын қабылдауға бағытталған арнайы «ішкі жұмыс». Қарттар тек қазіргі өмірін ғана емес, бүкіл өмірін түсінеді. Жемісті, салауатты қартаю адамның өмір жолын қабылдауымен байланысты. Қарттар үшін өмір жолында елеулі нақты өзгерістердің мүмкіндіктері дерлік таусылды, бірақ ол өзінің өмірлік жолымен шексіз жұмыс істей алады, идеалды жоспарда.

Теориялық тұрғыдан негізделген және жемісті болып табылады Н.П. Пряжниковтың осы жастағы кезеңділіктің проблемасына байланысты дамудың әлеуметтік жағдайының және қарттықтың жетекші қызметіндегі проблеманы қарауға әрекеті.

Ұзақ мерзімді жоспарлау кезеңінде, таңдалған кезеңдердің әрқайсысының әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктеріне қарай, хронологиялық дамуда көп көңіл бөлінбеді. Қарттықтың жекелеген кезеңдерінің жеке өзін-өзі анықтауының психологиялық сипаттамалары және сипаттамасы

I. Қарт адамдар, зейнеткерлікке шыққанға дейін (зейнеткерлікке шыққанға дейін шамамен 55 жыл), ең алдымен, зейнеткерлікке дайындық. Жалпы алғанда, кезең мыналармен сипатталады:

1. Дамудың әлеуметтік жағдайы:

Зейнетақының: біреу зейнетақы біреу-ақ белсенді жұмыс өмір тоқтату және оның тәжірибесі бар не істеу белгісіздік және қалған әлі айтарлықтай үшінбастау мүмкіндігі ретінде көрінеді энергия;

«негізгі байланыстар әлі, бір жағынан, әріптестер ер тез жұмысын тастап деп күтуге болады өнеркәсіптік сипаттағы (адам өзі сезінеді ретінде), ал екінші жағынан, адам жібергісі келмейді, және ол құпия үміттенеді , ол үшін зейнетақы кейінірек көптеген құрдастарымен салыстырғанда келеді;

Бір жағынан, адам әлі күнге дейін үлкен дәрежеде немерелері және екінші жағынан, оның төтенше қоса алғанда, сіздің отбасы үшін қамтамасыз ете алады отбасымен қарым-қатынас, «Ол көп табуға тоқтатады және оның» ауыр зейнетақысы «алады; өзіңізге «лайықты ауыстыруды» дайындауға, өзіңе дайын болуды қалайды.

2. жетекші қызметі:

әсіресе кәсіптік мағынада, әлі де уақытты жоғалтқан нәрсені «жасауға» ұмтылу, сондай-ақ жұмыста «жақсы жады» қалдыруға деген ұмтылыс;

студенттер мен оқушыларға өздерінің тәжірибелерін жеткізуге ұмтылу;

олар өздері және оларға кем емес маңызды (бұл да олардың түрдегі жалғасы болып табылады) болып табылады, олардың немерелері, көтеру барынша келеді жұмыс арасындағы «razryvayutsya» болды ретінде сіз, зейнеткерлік жасқа жақын немерелері адамдарды көріп;

(Бұл жұмыстың шығу ықтималдығы өте жоғары, әсіресе, егер) зейнеталды кезеңдегі соңына қарай, мұндай олардың болашақ өмірі үшін жоспар ретінде зейнеткерлікке істеу бірдеңе, таңдау үрдісі бар. Зейнеткерлікке РА шығыс кезеңі (зейнетке шыққаннан кейін бірінші жыл) болып табылады біріншіден, жаңа әлеуметтік рөлді, жаңа мәртебені дамытуы мынадай:

1. Дамудың әлеуметтік жағдайы:

Ескі байланыстар (жұмысындағы әріптестерімен бірге) бұрынғыша сақталады, бірақ болашақта бұрынғысынша айқын болмайды;

негізінен туыстарымен және туыстарымен байланыс орнатады (тиісінше, туыстарына «тәжірибесіз» зейнеткерлерге ерекше сыпайылық пен назар аудару қажет);

Біртіндеп зейнеткерлікке шыққан достар, тіпті басқа да кіші адамдар бар (зейнеткер қандай қарым-қатынаста болатынын және кіммен қарым-қатынас жасайтынына қарай, мысалы, әлеуметтік зейнеткерлер дереу өздерінің жаңа қызмет бағыттарын тауып, жаңа «бизнес» »Байланыстар);

әдетте туыстары мен достары болып табылады және сондықтан әлдеқайда тартылған немересі білім бұл зейнеткер қамтамасыз етуге ұмтылатын, сондықтан балалары мен немерелері байланыс, сондай-ақ зейнеткерлер әлеуметтік жағдайдың ең маңызды сипаттамасы болып табылады.

2. жетекші қызметі:

Ең алдымен, жаңа жолмен, жай (немерелері, тұрмыстық, хобби, жаңа қарым-қатынастар, әлеуметтік іс-шаралар және т.б.. білім берудегі) іс-шаралар түрлі күш тестілеу өзін-өзі анықтау әдісі болып табылады «Сынақ және қателік»; Шындығында, зейнеткерлік адамның көп уақыты бар және ол оған мүмкіндік бере алады (бұның бәрі «өмір азайып, кішірейе түседі» деген сезіммен жүреді);

зейнеткерлердің зейнетақысы бойынша бірінші рет олардың негізгі мамандықтағы жұмысының жалғасы (әсіресе, егер мұндай қызметкер зейнеткерлік және негізгі жалақыны бірге алатын болса); Бұл жағдайда жұмыс істейтін зейнеткер өзінің өзіндік құндылық сезімін айтарлықтай арттырады;

кәмелетке толмаған адамдарға «үйрету» немесе тіпті «бөлісу» ниетінің артуы;

зейнеткерлер бөлігі үшін осы тыныш тұтас алғанда көрсетуі болуы мүмкін В өмір сүрді: біреу тіпті «мемуары түнгі» жазбаша бастау үшін осы уақытта тырысады, және біреу әрине өз тәжірибесімен мен сезімдерін бөлісе қажет болады [12].

III. төмендегідей адам қазірдің өзінде әлеуметтік мәртебесін жаңа игерді кезеңі дұрыс жасы (бірнеше жыл зейнетке шыққаннан кейін және денсаулық сақтау ауыр нашарлауына дейін), шамамен сипатталады:

1. Әлеуметтік жағдай:

В негізінен сол ақсақалдармен байланыс;

Отбасының мүшелерімен сөйлесу, ол карттың бос уақытын пайдаланып немесе оны «сауықтырады»;

Кейбір зейнеткерлер өздерінің әлеуметтік қызметінде (немесе тіпті өздерінің кәсіби қызметінде) жаңа байланыстар табады;

басқа адамдармен зейнеткерлер қарым-қатынас мәнін өзгерту үшін, мысалы, кейбір авторлар карттарға бұрын жақын байланыстарды көптеген біртіндеп «олардың бұрынғы жақындай teryayut және одан obobschennymi бола» деп атап көрсетті.

2. жетекші қызметі:

Қызығушылығы (көбінесе олардың кейбір идеясын жоққа бірінен кейін бірі өзгерту зейнеткерлікке; олар әлі де ... әр түрлі іс-шараларға мағынасын табу үшін, өздері іздеп жалғастыра). Осындай іздестірудің басты мәселесі - бұрынғы («нақты») жұмыспен салыстырғанда барлық осы іс-әрекеттердің пропорционалсыздығы;

«Өзгелер үшін пайдалы нәрсе істеген кезде мен бармын және өзімді құрметтеуді талап етемін» деген қағидаға сәйкес сіздің жеке қадіріңізді әртүрлі жолмен растайтын ниетіңіз бар.

Бұл кезеңдегі карт адамдардың (тіпті денсаулық жағдайында да) жетекші қызметі туыстарымен сөйлесулер, зираттар жиі табан трафик үшін, дін үшін тілдесуден білдірді, ол қайтыс дайындалуға болуы мүмкін.

Денсаулығының күрт нашарлауы кезінде ұзақ өмір сүруі денсаулықтың ерекше проблемаларынсыз карттықтан айтарлықтай ерекшеленеді. Сондықтан карттықтың осы нұсқасының ерекшеліктерін айқындауға болады.

1. Әлеуметтік жағдай:

В негізінен отбасымен және достарымен, сондай-ақ дәрігерлермен және қамқорлықтағы көршілермен (егер ақсақал ауруханада болса) қарым-қатынас жасау; Сондай-ақ, олар қамқорлықтағы үйде қамқорлықтағы көршілер болып табылады (негізінен, карттарға мұндай үйлерге арнайы қамқорлық қажет болған жағдайда). Өкінішке орай, көптеген үйлерде осындай қамқорлық үйде қарағанда әлдеқайда жаман. Мәселен, Франция сияқты осындай гүлденген елде де сау жастағы адамдардың 8 пайызы мейірбике үйіне қабылдаудың бірінші аптасында, бірінші айда 29%, бірінші жарты жылда 45% қайтыс болады. «Карттар үшін мемлекеттік үйлерде» сансыз санитария, үлкен қапалдау, қатал режим, нашар ұйымдастырылған демалыстар, сапасыз медициналық көмек көрсетіледі. Көптеген карттар өздерін ішеді (12-бапта келтірілген).

2. жетекші қызметі:

В емдеуі, қандай да бір аурумен күресуге ұмтылу; Өміріңізді түсінуге ұмтылыңыз. Өміріңізде өміріңізді, әсіресе, адамның өмірін әдемі етуге ұмтылуға тура келгенде, оның өмірінде болған ең жақсы нәрсені «ілестірген».

Бұл жағдайда адам өте жақсы, мағыналы, лайықты нәрсені қалдырғысы келеді және сол арқылы өзін және басқаларын дәлелдейді: «Мен бекерге шықпадым». Немесе лайықсыз нәрсеге өкіну.

Өмір сүру ұзақтығы (шамамен 75-0 жастан кейін және одан жоғары) төмендегідей:

1. Әлеуметтік жағдай:

Жақындарымен және өз отбасыларымен қарым-қатынас, олардың отбасылары ұзақ өмір сүрушілердің өмір сүруін мақтан тұтады. Бір дәрежеде бұл мақтаныш өзімшілдік: отбасы олардың жынысы - жақсы тұқым қуалайтынына және ұзақ өмір сүретініне сенеді. Бұл мағынада ұзақ бауыр отбасы мүшелерінің болашақ өмірінің символы болып табылады; Созылған бауырдың жаңа достары мен таныстары болуы мүмкін; Ұзақ бауырлар сирек болғандықтан, әртүрлі адамдар осындай карттарға, соның ішінде бұқаралық ақпарат құралдарының өкілдерімен сөйлесуге тырысады, сондықтан ұзақ бауырдың таныстыру шеңбері біршама кеңейе алады.

2. жетекші қызметі:

Бұл адамның бейімділігіне көп жағдайда байланысты, бірақ кез келген жағдайда бұл өте белсенді өмір (кейде тіпті салауатты жетілген адамға тән артықшылықтармен де). Дәрігердің рецепті ғана емес, денсаулығының сезімі (немесе «өмірлік сезім») денсаулықты сақтау үшін маңызды болуы мүмкін.

Қартайған кезіндегі жеке тұлғаның ерекшеліктері. Ересектердің мінез-құлқының әртүрлі түрлері өздерінің қартаюына жауаптардың сипаттамаларын көрсетеді. Бұл адамның ақыл-ойының өмірінің бұл жағы, ол өзінің жеке шығындарына, өткен мүмкіндіктің жоғалуына, сондай-ақ қоршаған ортаның жаңадан қабылдануына байланысты. Бұл факт адамның қартайған шағында өзгеретініне қатысты көзқарастардың түбегейлі ажыратылуына әкелді.

Дара сипаттамаларын сақтай отырып Кейбір авторлардың пікірінше, белгілі бір трансформация бастан адамның ескі жеке басын куәландыратын, әлі, өзі қалады. Кәрілікте адамның мінез-құлқының өзгеруі, жоғалтқан адамның моральдық немесе әлеуметтік қасиеттері жоқ. Басқаша айтқанда, бұл позиция жеке жауап сипаты сақталады және айтарлықтай жасы факторы әсерінен өзгертіледі емес, ұзақ ғұмыр дейін деп тану болып табылады.

Осы мәселе бойынша тағы бір ұстаным - кәмелетке толған кезде қалыпты жағдайда егде жастағы тұлғаның тұлғасы өзгереді, бірақ бұл өзгерістер теріс түрде көрсетілмейді. Сондықтан, егде адамдардың қажеттіліктерін құрылымын зерттеу,К.Росщак күрделі өзі орта жастағы адамдармен салыстырғанда егде кез келген іргелі өзгерістер ұшырамайды қажет деп тапты. Өзгерістердің ерекшелігі олардың құрылымын өзгерту болып табылады: қарт адамдардың қажеттіліктері белгілі бір бағытта ауысады. орта жастағы адамдар асқан кәмелетке толмаған қажеттіліктерін құрылымында болып осындай шығармашылық қажеттілігі ретінде қажеттіліктерін, махаббат өте маңызды болып табылады. жүзеге егде қажеттіліктерін құрылымында бірінші орын: азап болдырмау қажеттілігі, автономия және тәуелсіздік қажеттілігі, басқаларға олардың психикалық көріністері үстіне жобалау қажеттілігі (маңыздылығы

тәртібімен аталған талаптар). Егде жастағы адамдардың мұқтаждығының тағы бір ерекшелігі «қосарлы» қажеттіліктердің пайда болуымен көрінеді. Осылайша, азаптан аулақ болу қажеттілігі азап пен қорқыныштан аулақ болу қажеттілігін біріктіретін «қосарланған» рөл атқарады, бұл да қажеттілік тудырады. «Қосарлы» қажеттіліктің пайда болуының себебі - азаптан аулақ болу қажеттілігінің артуы. Оның асқан өсуі оны жүзеге асырудың ерекше механизмінің пайда болуына алып келеді, ол алаңдаушылықты қажет етеді. егде адам қажеттіліктерін мемлекет жалпы көрініс қажеттіліктерін көрінісі белгілі бір дисгармониясы бар факт болып табылады: олар жеке қажеттіліктерін, өзін-өзі реттеу жалпы процесін қиындатады сынған «Теңбе-тең динамикасы» қажеттілігін, полюсте келіспеймін, меніңше. Мұндай жағдайларда жеке қажеттіліктерді жүзеге асыруға арналған «шеткі» механизмдер бар. Осылайша, ұйғарым жасауға ұмтылу тұрақтылық қажеттілігін орындау құралы ретіндегі; төзімділіктің көрінісі - өз тәуелсіздігін қорғау тәсілі ретінде. Осылайша, егде жастағы қажеттіліктер иерархиясы оның жеке байланыстарының «орталықсыздандыруы» орын алғандай етіп өзгереді.

Жалпы алғанда, егде жастағы адамның жеке басының түбегейлі зерттеуі бар екенін атап өту керек. кеңінен өмір бойы жеке тұлғаның прогрессивті даму идеясы сәтте жариялады қарамастан, өнімді қартаю, қорғаныш енгізу арқылы берілуі мүмкін бақытты кәрілік мүмкіндігі, әрине (жаңа өмірдің мәнін белсене іздеуге және белгілі бір әлеуметтік қарым-қатынастар мен іс-шаралар енгізу бар) қалыптасады және арнайы үлгіленген компенсаторлық механизмдер, соңғы зерттеліп, тәжірибе жүзінде зерттеледі. Мұнда, зерттеу қартайған көріністері restitutsializatsii процесінің бір эстетикалық бағдар ниетпен қалыптастыру, бекітілді, мысалы К.А. Страшникова және М.М. Тулчинск ретінде берілуі мүмкін. басқа зерттеу егде жастағы адамдардың әлеуметтік бейімделу келесі кепілдіктерді енгізу арқылы жүзеге асырылады, бекітеді, бұл: өздері туралы қолайсыз ақпаратты игнорируя оң жеке қасиеттері жатқызу, оң жеке және әлеуметтік сәйкестілік жоғары дәрежесін көрсетеді, тар әлеуметтік кеңістігін мәселелері бойынша мүдделерін жабу.

Кейінірек жасына өзін-өзі тұжырымдамасын ерекшеліктері болсақ, осы мәселе бойынша қол жетімді жұмыс өте қайшы ақпаратты қамтиды. Кейбір жасы өзін-өзі түсінігімен көбірек теріс, өзін-өзі бағалау азаяды айналады көзқарасын, өз өмірін риза болып табылмайтын адамдардың санын білдірді; басқада қарсы фактілер байқалады. эксперименттік зерттеулердің нәтижелері Бұл біртекті, ол қарама-қарсы тенденциялардың оның сапасы мен ерекшелігі айқындау, салдарынан адам өзін-өзі тұжырымдамасын, атап айтқанда көрсетіледі психологиялық қартаю, нақты, өзін-өзі қайшы сипаттағы ықтимал.

О. Молчанова жасына құнының жалпы төмендеуіне бірге және оның кейбір аспектілері басқа үрдісі танытуға болады, Мен қорғау жүйесін теріс сипаттамалары өтемақы арттыру, пән қызметін тұрақтандыру процесі психологиялық vitaukta, авторын деп көрсетілді жою. О.Н. Молчановаңың зерттеулер басқа жастағы топтармен салыстырғанда егде адамдар, шкала бойынша ең жоғары балл «әлеуметтік байланыс бойынша» (әдістемесі «Мен

кіммін?») Табылған, бұл. Көрсетті өткізді (Жұмыс зейнеткерлер үшін) ауқымды «жұмыспен қанағаттану» өзін-өзі бағалау өсуін анықтады және «еңбек ету жылы» (жұмыссыздар үшін) фактілер жасы, жұмыс қанағаттанғандықпен арттыру құру, көптеген деректерге сәйкес келеді. Бағдар жұмысы тоқтатылғаннан жоғалып, бірақ тіпті өсті ғана емес, оның жұмыс жоғары бағалау жұмыс істеуге. Алайда, соңғы уақытта бизнестің қызметіне байланысты бағалаулар ретроспективті болып табылады. Өткен жұмыс тәжірибесі оралу беріктігінің және орнықтылығының өткен өмір дамыған стереотиптер, сонымен қатар «бос болу» жағдай, сондай-ақ сақтауға ниет, олардың бұрынғы мәртебесін сақтап, құзыреті бейімделу қиындықтар үшін ғана емес, куәгер болады. нақты өзін жоғары лауазымдарының кеш-өмір тест) болуы: Жалпы, О. Молчанов «психологиялық видаукт» деп атауға болады өзін-өзі тұжырымдамасын ұзақ мерзімді тұрақтылықты қамтамасыз етуге ықпал ететін өзін-өзі жинау өнімділігі өтемақы факторлардың деңгейіне жалпы төмендеуіне, бірге, бұл кейінірек жасқа табылған бірқатар параметрлер; б) оның сипатының оң сипаттамаларын бекіту; с) идеалды және қол жеткізуге өзін-өзі бағалау қысқарту, сондай-ақ жылжымайтын өзін-өзі бағалау, олардың конвергенция; г) өзін-өзі бағалаудың салыстырмалы түрде жоғары деңгейі; д) оның ұстанымын тану қанағаттанарлық (тіпті өте төмен болса да); е) балалар мен немерелердің өміріне бағдарлау; г) ретроспективті өзін-өзі бағалау. Соңында, кейінірек өмір өзін-өзі тұжырымдамасын сипаттамалары айқын жекелеген өзгерістер тапты.

Соңғы біз үшін өте маңызды. Мүмкін тұлғалық өзгеруі саласындағы сенімді зерттеулердің болмауы қартаю белгілерін көріністеріне жеке айырмашылықтарды, кәрілік бейімделу түрлі жеке стратегияларды кең ауқымына байланысты.

Жоғарыда айтылған көзқарасқа сәйкес, кәрілікке бейімделудің екі стратегиясы бар: өзін жеке тұлға ретінде сақтау және жеке тұлға ретінде сақтау. Олар кәріліктің жеке өзгерістерінің фактісін және сипатын анықтайды.

Бірінші бейімдеу стратегиясын (әлемнің әлеуметтік қарым-қатынастарды қысқарту) сәйкес, эмоционалдық тәжірибе үлгісі сенсорлық айыру егде нақты түс тән болып отыр. айтарлықтай терең әлеуметтік байланыстарды жоғалту біртіндеп психикалық өмірінің екі ең маңызды ерекшеліктері көрсетілген: мінез-құлық бақылау азайту және сезімталдығы «istoschenii». Әлеуметтік-тұрмыстық мінез-құлықтың саналы түрде реттеуі басқа адамдармен қарым-қатынас тұрғысынан түсініледі. мінез-құлық бақылау әлсіреуі өз ұстанымын талассыз қолданылу және менмендіктен, қарсылықтары обид және төзімсіздік, қаттылық, догматизм, күдікті нәтижесінде ескі, ескі наным өзін-өзі бағытталу өсуін анықтайды. басқалармен байланысты олардың мінез-құлық егде жастағы адамдар саналы реттеу маңыздылығын жете эмоционалдық бақылау және еркін мінез-құлық және осы дағдыларды біртіндеп жоғалтуға салдарынан азаюына әкеледі. Қысқартылған өзін-өзі анықтау және өзін-өзі бақылау функциясы табиғи тұлғалық қасиеттер әкеледі:. Жинақ саранДық деген күдікпен сақтықпен біртіндеп дамуы, сондай-ақ консервативті Карттардың пайда, бүгіні мен болашағы үшін олардың немқұрайлы қатынасы Алайда тұлғалық

қасиеттерді «қиыстыралған шеңбер» принципі бойынша бейімдеу стратегияларын таңдау ғана біртіндеп көрініс салдары болып табылады. психологиялық бейімделу орталық нүктені өзгертіңіз денсаулығы мен көңіл-күйін бағалау көрсетілген ақпаратты, сондай-ақ (негізгі рөл ұмытамыз тетігі атқарады сордың процестердің сенсорлық деңгейі мен ауқымы оның қуғын қоса алғанда,) оның қозғалысының барлық сатыларында ақпарат сүзу семантикасын бағытталған. Бұл ақпаратты қорғау жүйесі бейімделу процесі салынған шындықтың концептуалдық моделін қалыптастыруға қатысады. «қиыстыралған шеңбер» бейімдеу стратегиясы жеке нұсқаларын бірқатар қамтиды: олардың концептуалдық модельдерге сәйкес, әлемдік, түсініксіз күтпеген, кейде қорқытып, өлімге ретінде егде көреді. Осы нұсқалардың кез келген, (тіпті олардың көпшілігі оң жылы) тұжырымдамалық моделін, адам осы дүниені «иеленбейді», оған әлеуметтік тартылған, оған тәуелсіз өз өмір сүруге, және оның мінез-құлық стратегиясы күнделікті ұғымдар «үздік сипатталған жылы жасына қарай өмір сүру». іздеу мәні мен ескі ер осы бейімдеу стратегиясы өмірге бейімделуге әрекеті ретінде қарастырылады жылы мәлімдейді Осы мағынада, ол өзінің соңына кейінге қалдыруға мүмкіндігі ниет қабыл, және сол уақытта емес. өткен сананың ескі кету тән ерекше мағынаға ие - олар өз өмірлерін салынды және басқа да өміріне әсер себебі бәрі, айқын болды, онда осы нұсқада, қартаю адам ғана өткен өмір сүреді. белгісіз қазіргі алаңдатпай емес, олар ауру келе, физикалық азап көбейту, бірақ ештеңе көріп тұрған жоқпын, оның болашағы туралы ойлаймыз, сөзсіз өлім көмектеседі естеліктер қалады. Осы бейімдеу стратегиясын өткен арасындағы жеке, уақытша ажырату өздерін сақтап қалу үшін екенін ескеріңіз, шындық концептуалдық моделін қорғаныс элементі стратегиясы маңызды құрамдас бөлігі ретінде қазіргі және болашақ актілер. шындық тұжырымдамалық үлгілерін осы түрінің субъективті жағына ретінде эмоционалдық толқуларға оның психикалық күйлерін және функцияларды тұрақтандыруға нақты әлемнің ескі адамдарды қорғауға және бақылаусыз бағытталған. Г.С.Абрамова айтуынша, қартайған өзімшіл тоқырау рухын өз көріністерін, өз тіршілігін берілген, және өзін тұңғиығына батып емес, және өткен жазықтықта және қазіргі байланысты құлыптаулы егде адамдар үшін типтік болып табылады.

Эмоционалдық толқуларға, жалпы бейімделу синдромының маңызды компоненті ретінде, өмірлік белгілері қарқындылығын орны мен адамның белсенділігі ашқан жеке тұлға өмірінің ұзарту үшін, шындыққа қорғалған болуы үшін осы стратегияны бейімдеу бағытталған мінез-құлық жеке-семантикалық векторын көрсетеді. Осыған байланысты, кейбір авторлардың айтуынша, егде жастағы адамдардың эмоционалдық өмірінің («қиыстыралған шеңбер» үшін заңды бейімделу стратегиясы) бірінші ерекшелігі алаңдаушылық емес, өте саналы, жоғары жалпылама мемлекеттік білдіру болып табылады. Ол барлық жалпы, сәл -in өз денсаулығына қатысты, (өз өмірінің перспективасына қатысты) елдегі саяси және экономикалық жағдайды, олардың балалары мен немерелерінің болашағы кіреді. Жоғарыда атап өткендей К.Рощак жас концерндер адаптивті сипатына тікелей көрсетеді: оның пікірінше, мазасыздану

және алаңдаушылық қажеттілігі азап болдырмау қажет қартайған тым өсіп бірегей механизмі болып табылады.

Созылмалы концерні қарт адамдар ерекше тактикасын күш үнемдеуге, кедергі болжап және болдырмау қабілетін дамытуға көмектеседі және, осылайша, қарт тыныштық үшін өлімге толқулар ілеспе оның күшті күрт өсуі, бар бұзылуы болдырмау және олардың нәзік ішкі балансы салдарынан.

Ол атап өтті, және егде концернінің адаптивті құнының пайдасына тағы бір тән факт болуы мүмкін: кондиционерлеу мотивациялық мазасыздық осы мемлекеттің құрылымын, жарқын алалаушылыққа эмоционалдық тәжірибе хабарлады. (Әдетте, жағымсыз ретінде сипатталады) эмоционалдық уайым сезімі шындық зерігу және цепкость субъективті Суреттің сезім сыйыспайтын болып табылады. егде өз денсаулығы туралы Концерн жиі Ипохондриялық белгілеу түрінде көрінеді және емдеу және жауынгерлік возрастных аурулардың басқа да түрлерін ең жақсы тәсілдерінің саласындағы медициналық білім байыту жаңа мүдделері мен қажеттіліктерін дамыту шақырады отыр.

Осы бейімделу стратегиясына сәйкес, егде жастағы адамдарға тән басқа эмоционалдық жағдай - бұл жағдай туралы шағымдар болмаған кездегі жастағы жағдайлық депрессия. Жалпы алғанда, синильдік депрессия аффективтік тондың әлсіреуі, аффективті жанданудың баяулауы, созылмалы аффективті реакциялардың көрінісі; ал қарттардың беті эмоционалдық эмоционалды қозғалыстарды жеткізу қабілетін шектейді [17]. Мемлекет талдау деп оның эмоционалдық тәжірибе, әлеуметтік әлемдік құндылықтарды сәтсіздікке өзі үшін оның мәні қайта қарастыруды, қоғам өміріне белсенді қатысу бейімдеу - uhod осы түріне тұрғысынан өмірдің мәнін көрсетеді сипаттайтын көрсетеді. Қарт адамдар өмірге, бос нәрсеге және пайдасыздыққа қатысты бос сезім туралы хабарлайды. Олардың алдында тұрған барлық нәрселер оларға шамалы және қызықсыз көрінеді; қызықты, толық мағынасы - өткен өмір ғана, ол ешқашан қайтарылмайды. Бірақ бұл тәжірибелерді егде жастағы адамдар қарапайым деп санайды және ауыр емес сипатқа ие емес. Олар, жаңа мағыналар тасымалдаушылар өмірін қайта қарастыруды нәтижесі болып табылады және талпыныстарын қорғау адамдар ретінде бейімделу мәні бар, күрес және егде жастағы адамдар үшін өте қауіпті болып табылады, оның байланысты мазасыздану, бойынша. Қуатты толқудың қарттардың өзін-өзі бақылау қабілетінің әлсіреуіне әкеліп соқтыратын және соның салдары ретінде, жан-жақты өркениет тудыратын көптеген зерттеулер бар; сондай-ақ қорқыныш, сенімсіздік, кемшілік сезімін және үмітсіздікті арттырады. Қартаюға бейімделу стратегиясының «тұйық контур» қағидаты бойынша жалғыздық тәжірибесі көбінесе тән. Бұл дегеніміз, бұл стратегия өміршеңдіктің өмірімен байланысты. Зерттеулер көрсеткендей, жалғыздық тәжірибесі сапалы танымдық бағалаумен және адамдардың әлеуметтік байланыстарымен қанағаттануымен байланысты. Роджерс айтуынша, жалғыздық тәжірибесі шынайы өзін және қалай [8] және басқа да көруге арасындағы араздықты жеке сезіну арқылы қалыптасады. Бұрын көрсетілгендей, бейімдеу стратегиясын таңдау егде қиын немесе жай ғана олардың қоршаған көруге және бағалауға туралы ойлауға емес болып

табылатын байланысты, мінез-құлық бақылау және рефлексия біртіндеп азаюы туғызады. Алайда, олардың мінез-құлық орынсыз екенін түсініп, олар көп алу, жалғыздық және тәжірибе необъяснимой қорқыныш, күйініп және күшті алаңдаушылық сезімі оларды өсіп, жиі қарым-қатынас құлықсыз. [8] Қарттардағы жалғыздық тәжірибесі тұрақты сипатқа ие болған кезде, олар өздерін кінәлауға бейім, бұл терең депрессия қаупін арттырады. толық барабар емес-ақ олардың мінез-құлық бағалау, және күтпеген және басқарылмайтын сияқты шындық жалғызбасты, егде қабылдау нақты себебі алаңдаушылық ілеспе арттыру. Бақылаудағы құлдыраудың тәжірибесі, өз кезегінде, өз дәрменсіздік пен үмітсіздік сезімін тудырады. Қарттар өздерін реттей алмайтын әлеуметтік байланыстар оларды қанағаттандырмайды, алайда тәуелділіктің жағымсыз сезімін тудырады [8]. Соңғысы әсіресе өткір. Тәуелділіктің, әлсіздіктің сезімі және олардан тыс әлеуметтік әлемге араласпау - бұл қарттықтың эмоциялық сүйемелдеуі, бұл жасты бұл жасты бақытсыздық пен қорлық деп бағалайды [4].

Жеке тұлға ретінде өзін сақтай ескі мақсатқа сайланған адамдар, әлеуметтік қарым-қатынастар жүйесі қолдау, қартайған тұлғалық елеулі өзгерістер ұшырайды емес, өзі үшін және олардың өмірлік тәжірибесі басқа да маңызды аудару үшін қажетті болып саналады. өмірдің мағынасы сияқты бастан «өмірі мен осы тәжірибе сыртқы және ішкі жағдайлар салыстырмалы тәуелсіз» (В Франкла) ретінде жаңа мағынасы негізінен, егде жастағы адамдардың эмоционалдық тәжірибе, атап айтқанда, құрылымын анықтау, оны ашу мемлекеттік кәрілік қабылдау.

Қартайған бейімделу балама стратегиясын сипатталады егде адамдардың, эмоционалдық тәжірибе салыстыру, жеке тұлға ретінде өзіңіз сақтай стратегиясы эмоционалдық үнемдеу ресурстармен байланысты екенін көрсетеді; ал адамның өзін өзі сақтау стратегиясы эмоционалдық ресурстарды жұмсаудың үлкен мүмкіндігін болжайды [4]. Р.М. Грановская сияқты әлеуметтік белсенділігін жалғастыру серпін күшті болса, ол тіпті мүмкін қалдықтарды эмоционалдық энергиясын доменінде, шындықтан жасағы арандата; және қартайған ұзақ өмірден ләззат кім, белсенді тұлға емес, өз сезімдері мен іс-әрекетке өз күштерін аз жұмсайды.

Қартайған мағынасы мен өмір сүру сапасын тәжірибе интегралдық ерекшелігі бүкіл спектрі, әдебиетте жиі «өмірмен қанағаттану» деп аталатын және талқылау нысанасы болып табылады. Осылайша, шахмат кез келген тұрақты міндеттеме қоспағанда салдарынан тыныш, ойланып, өзін-өзі жеткілікті өмір ұстанымын ұрпаққа зейнеткердің мәртебесін олардың өмір егде адамдар қажеттіліктерін, деп санайды.

Автордың айтуынша, қартайған оң эмоционалдық тәжірибе бүкіл ауқымын анықтайды өмірге осы жаңа көзқарасы, күнделікті көрсетілген: «Өмір сүр» және шығармашылық жұмыстарының барлық мүмкіндіктері бар. өмірде осы лауазымға сипатталады Адамдар, олардың өміріне-олар мағынасы туралы емес деп ойлаймын толық өмір процесін сіңіріледі. Біздің ойымызша, мұндай өмірлік ұстаным адам ретінде өзін-өзі сақтау түрі бойынша қартаюға

бейімделуді анықтайды. әрбір сәт ләззат қабілеті егде жастағы адамдардың эмоционалдық өмірінің маңызды аспектісі болып табылады, бірақ бұл тәжірибе тұрақтылық, оның өмірі өзі, және осы үшін жауапкершілік сезімі сезімін қамтамасыз етеді, өз кезегінде, қоғамның мүдделеріне байланысты егде жастағы адамдар мүдделерінің сақталуына байланысты. Әйтпесе, карттардың қызығушылық ауданы өздері туралы жабық болса, өмір процесінің ғана оларға немқұрайлы өздері үшін шетелдік туысы ретінде осы әдемі өмір, кейіннен бағалау кейін, қысқаша сәтке жалғасады, оның ішінде қашып, оларды итеріп.

Қартайған өмір сапасы мен мағынасы ғаламдық баға, өмір қанағаттану эмоционалдық тәжірибесіне көрсетіледі күрделі және нашар зерттелген құбылыс. Әдебиеттер мен өз зерттеулерімізді талдау бізге картайған өмірде қанағат сезімін анықтайтын факторларға наразылық тудыратын факторлардан ерекшеленеді. олардың өмірін егде бірінші ретті бағалаумен байланысты факторлар олардың өткені, бүгіні және болашағы байланыстыратын, өмірдің мақсаты мен уақыты тұрғысынан қатысуымен, басқаларға мағынасы. факторлардың Бұл топ, басқалардың алдында өз өмірінің маңызы бойынша сыйақы және рефлексия жүйесін өмір мақсатында іске асыруда үлкен және шағын табыстарға кіреді.

Екінші түрдегі факторлар сыртқы және ішкі өмір жағдайларын бағалаумен байланысты. Олар, жалпы еңбек өтілі ретінде өмір қанағаттанбаудың үшін жауапты болып табылады концерндер оның нашарлап денсаулық, сыртқы түрі, материалдық ресурстардың жетіспеушілігі, тиісті физикалық және моральдық қолдау болмауы, нақты оқшаулау құрады. факторлардың Бұл топ өмір сүру сапасын оң бағалау туралы аз әсер етуі: (барлық ілеспелі салдары) өз балаларымен бірге тұратын фактісі, дәрігер, медбике немесе немерелері атынан әңгімелесушіні болуы, денсаулық сақтау уақытша жетілуі оның бүкіл карттар бақытты және қанағаттандырылған жасауға емес, өмір. сол немесе өмірдің басқа аспектілері Бағдар кәрілік бейімделу стратегиясын таңдау арқылы анықталады, өзгелер үшін өз өмірінің маңызы бағалау ретінде, болашақ өмір жоспарлары баса назар өмір сүру сапасын оң тәжірибе ауқымын қарастырылған және қайтыс жақындығы ауыру әлсіздік, әлсіздік, қорқыныш және дәрменсіз ескермесек. Бұл жағдайда оң тәжірибе өзгереді, шын мәнінде олар аз қарқынды болады, бірақ тереңірек болады. Бірге өмір даналығы бар кәрілік орталық психологиялық формация жаны терең қабаттары өмір сүруге қабілеті болып табылады, бірақ ол адам немесе мүмкін емес жүзеге асыра алады, бұл тек мүмкіндігі болып табылады. Жалпы алғанда, егде жастағы оң жетістіктер мен құндылықтар әлеуетті аймақ болып табылады.

Қартайған жеке көріністерін өзгерістер шолу геронтопсихология типологиясын қартаю проблемасына өте өзекті етеді. Қартаюдың түрлерін сипаттау әрекеттері өте көп жасалды. Олардың ішінде ең танымал.Ф. Джиес типологиясы жылы карттар мен кәрілік үш түрі бар: 1) ескі-жағымсыз кәріліктің кез келген белгілері бойынша теріске;

2) ескі-эсктроверт, сыртқы әсер арқылы және өзгерістер (жоғары жастар, онымен пікір айырмашылығы, жақындарының қайтыс, отбасында өз ұстанымын өзгертпей, технологиясында жаңа өзгерістер, қоғамдық өмір және т.б.. бақылау арқылы қартайған бастағанынан мойындай); 3) қартаю процесінің өткір тәжірибесі сипатталатын кірістірілген түр. адам бейбітшілік үшін жасаған жоқ Өткенді есте тиеген жаңа жолмен қызығушылық, баяу қозғалатын, бар, және т.б..

И. С. Кон қарттықтың келесі әлеуметтік-психологиялық түрлерін ажыратады. сондықтан бірінші қашан шығармашылық -active қартаю ардагерлер түрі, сондай-ақ лайықты демалыс қалдырып, қоғамдық өмірге жастардың білім қатысуға жалғастыруда, және кез-келген олқы сезімінсіз толыққанды өмір сүріп. Қартаюдың екінші түрі бұрын олар жай ғана уақыт жоқ, ол зейнеткерлер бизнеспен айналысатын фактісі сипатталады: тым жақсы, әлеуметтік және психологиялық бейімделу сипатталады егде адамдардың осы түрі үшін, Яғни т.б. .. Өзін-өзі білім, демалыс, ойын-сауық, икемділік, бейімдеу, бірақ энергия негізінен өзіне бағытталған. Үшінші түрі (негізінен әйелдер) отбасында олардың күшін басты қолдануды табады. Отандық жұмыс, оған қатысатын әйелдер сарқылмас өйткені мен, уақыт жоқ, скучно депрессия болуы. Алайда, психологтар Марк, адамдар осы топтың өмір қанағаттанушылық бірінші екі төмен. Төртінші түрі - өмірдің мәні, өз денсаулығының қамын ойлайтын адамдар.

Бұл әртүрлі қызметтің түрлерін және моральдық қанағаттануды қамтиды. Алайда, олардың нақты және жорамал ауруларды асыра көлбеу (көбінесе ерлер) анықталған. Алаңдаушылық өсті. ескі Кон бағышталған бай түрлерімен қатар даму теріс түрлеріне назар аударады: өздері бірақ бәрін сынап, әлемнің мемлекет риза а) агрессивті ескі grumblers, барлық үйренуге және өзгелерге шексіз талаптар лоқы мүмкін; үнемі, жалғыз басты және қайғылы жеңілгендер, өзіне және өз өміріне б) көңілі ең терең бақытсыз өзін қабылдау, нақты және жорамал жіберіп алған мүмкіндіктер үшін өздерін кінәлі.

Өте кеңінен әлемдік психологиялық әдебиетте Д.Б. Бромлей ұсынған жіктеу қолданылады. Ол қартайған тұлғалық бейімделу бес түрлерін анықтайды:

1. қартайған адамның сындарлы қарым, қарттар мен қарттар ішкі теңдестірілген онда, жақсы көңіл-күй бар, басқалармен эмоционалдық байланыстар кездеседі. Олар өздерін өте сыни және бір мезгілде басқа адамдарға өте төзімді, олардың мүмкін болатын кемшіліктері. , Кәсіби қызмет ұшын драматизировать өмірге деген оптимистік болып табылады және қайтыс мүмкіндігі табиғи оқиғаның емес, мұң мен қорқыныш себептері ретінде қарастырылады болмайды. Өткен тым көп жарақаттар мен сілкіністер тәжірибесі жоқ, олар кез келген агрессияға немесе депрессия көрсету емес, өмір сүру мүдделері мен болашағы үшін тұрақты жоспарлар болып табылады. Олардың оң өмірлік теңгерімі арқасында олар өзгелердің көмегіне сенеді. Қарттар мен қарттар топтарының өзін-өзі бағалауы өте жоғары.

2. Тәуелділіктің өзара байланысы. тәуелді адам адам, кез келген тәуелді Ерлі-зайыптылардың серіктес немесе өмір тым жоғары талаптар бар және, осылайша, қуана-қуана кәсіби ортаға шығатын емес, олардың балаға құлы болып табылады. Отбасылық орта, қауіпсіздік сезімі оған береді эмоционалдық балансы, кез келген дұшпандық немесе қорқыныш сезінеді емес, ішкі татулықты көмектеседі.

3. Десек, эмоционалдық бұлтартпау сипатталады қорғаныс көзқарасын, оның іс-әрекеттері мен әдеттер белгілі бір тікелей, құлықсыз басқа адамдардың көмегін қабыл «өзін-өзі асырай алу қабілеті» адалдығын. Қартайған адамдарға бейімделудің бұл түрі өз пікірін білдіруден аулақ, өз проблемаларын, күмәнін бөліспейді. Кейде ол бүкіл отбасы қатысты қорғаныс позициясын алады: отбасы қарсы кез-келген шағым немесе арыздарды бар болса да, оларды білдіруге емес. Қорғау олар пайдаланатын қарсы механизмі мен өлім тиімсіз қорқу олардың қызметі «күш салу арқылы», сыртқы іс-шаралар тұрақты толықтыру болып табылады. Қарттықты үлкен қарсылықпен қорғауға және басқа адамдардың қысымымен ғана қорғайтын адамдар өздерінің кәсіби жұмыстарын тастайды.

4. Басқа адамдарға қастықпен қарау. Осы көзқарас адамдар, агрессивті жарылғыш және күдікті болып табылады басқаларға өз сәтсіздікке кінәні және жауапкершілікті «басқаға аудару» бейім, барабар шындыққа бағалау жоқ. Қателіктер мен күдіктер оларды өздері жабуға мәжбүр етеді, басқа адамдармен байланыста болмайды. Олар зейнеткерлікке шығу туралы идеяны әртүрлі жолмен қозғалады, өйткені олар белсенділік арқылы кернеуді босату механизмін қолданады. олардың өмір салты, әдетте жүйке аурулары айналды көпшілігі көптеген кернеулер мен сәтсіздіктер, жүреді. қартайған көзқарасының осы түріне тиесілі Адамдар, қорқыныш күрт реакциялар бейім, олар үмітсіз беріктігін прогрессивті шығындар туралы ой, олар жасы алмайды. Осының бәрі жас адамдар, кейде бүкіл «Жаңа, шетелдік Мир» осы көзқарасын аударады деген дұшпандық көзқарас, сондай-ақ байланысты. Мұндай қасіретке қарсы көтеріліс осындай адамдардың өлім қорқынышымен біріктіріледі.

5. Адамның өзін қаскөйлігі. Осы түрдегі адамдар естеліктерге жол бермейді, өйткені олардың өмірінде көптеген сәтсіздік пен қиындықтар болды. Олар пассивті, өздерінің қарттықтарына қарсы шықпайды, тағдырдың қандай тағдырын жібергенін ренжітпейді. Сүйіспеншілікке деген қажеттілігін қанағаттандырудың мүмкін еместігі - бұл депрессия, өзін-өзі бағалау және қайғылы оқиға. Мұндай жағдайларда жалғыздық сезімі мен пайдасыздық біріктіріледі. бағаланатын өте шынайы дұрыс қартаю: өмір соңы, өлім ауыратын еркіндік ретінде осы адамдарды қарастырылады. кәрілік негізгі түрлерінің тұсаукесері, оған қарым-қатынас бүкіл мінез-құлық көріністерін түрлі, қарым-қатынас, адам қызметі қартаюы, жеке тұлғалардың әртүрлілігін толық емес. Жіктеу карт адамдармен нақты (ғылыми немесе практикалық) жұмыс істеу үшін кейбір негіз құру мақсатында, индикативтік болып табылады [3].

Танымдық құбылыстың ерекшеліктері. Американдық зерттеушілердің айтуынша (осы саладағы жүйелі отандық зерттеулер өте аз), қалыпты қартаюда зияткерлік белсенділіктің төмендеуі туралы кейбір келіспеушіліктер бар. Алайда, көптеген психикалық дағдылар салыстырмалы түрде қауіпсіз болып қалады.

Ірі ауқымды жад зерттеулері қартаюға байланысты есте сақтаудың бұзылуы жалпы (немесе өкілдік) және бұрын ойлағандай маңызды емес екенін көрсетті. Ересектердің зардап шеккен еске алу мәселелерінің көпшілігі қартаюдың еріксіз зардаптары деп қарастыруға болмайды. Олар басқа факторлармен, мысалы, депрессияға, белсенділіктің тоқтатылуына немесе есірткінің жанама әсеріне ұшырайды. Бірақ танымдық құлдырау болғанда, мысалы, таным процесінде ақпаратты өңдеу жылдамдығының төмендеуі, тиісті жоғалту дерлік күнделікті өмірге әсер етпеуі үшін тиісті өтемақы бар [6]. Операцияның жылдамдығы. Кішкентай ересек адамның когнитивті қабілетінің негізгі өзгерістерінің бірі физикалық және психикалық операциялардың жылдамдығының төмендеуі болып табылады. Көптеген зерттеулерде операциялық жылдамдыққа өте тәуелді болатын интеллектуалдық функциялардың ересек ересектердің төмендеуі байқалады. Егде жастағы адамдарда реакция уақыты артады, перцептивтік ақпаратты өңдеу баяулайды және когнитивтік процестердің жылдамдығы төмендейді. Бір жағынан, бұл шапшаңды жастардың жастардан гөрі дәлдікті бағалайтындығымен түсіндіруге болады. Тестілеу кезінде қарт адамдар әр сұраққа дұрыс жауап беруге тырысады және дұрыс жауапты табуға тырысады. Бұған қоса, олар үшін тестілеу жағдайында қолданылатын кейбір тапсырмалар азайған болуы мүмкін. Мысалға, егде жастағы адамдарға тестілеу негізінде мағынасыз тілдерді есте сақтайтын студенттермен салыстырылады. Студенттер, алайда, емтиханға дейін жаңа сөздерді үнемі меңгеруі керек. Егде жастағы адамдардың осыған ұқсас тәжірибесі аз (кез-келген жағдайда, олар ұзақ уақыт бойы мұны жасай алмайды). Сондықтан осы салыстырудың кейбірі жасанды көрінеді. Егде жастағы адамдар кейде баяу әрекет ете алады, өйткені олар жақында қандай да бір шеберлікті қолданған жоқ. Жадты тестілеуге арналған стандартталған тапсырмаларды орындау нәтижелерін талдау көрсеткендей, 30- және 70-жастағы балалар оларды әртүрлі мөлшерде орындайды [6]. Дегенмен, карттар тез жоғалтуды өтеуге қабілетті және олар белсенді түрде қолданып жатыр. Бір экспериментте ескі үлгідегі адамдар жастан гөрі жасанды жұмыс істемейді, бірақ реакция уақыты ұзаққа созылғандай көрінеді, ал саусақтар соншама жылжып кетпейді. Неге бұлай болды? Зерттеушінің алдын-ала оқитын сөздердің саны шектелгенде, ескі үлгідегі жұмысшылардың жұмыс жылдамдығы едәуір төмендеді, бірақ бұл жастарға қатты әсер еткен жоқ. Шамасы, тезірек басып шығару үшін, егде жастағы машинистер мәтіннің фрагменттерін оқып, есте сақтауды үйренді. Кішігірім жаттығулардан кейін қарт адамдар жиі жылдамдығын жоғалтуға қабілетті, және көптеген жағдайларда бұрынғы жылдамдығын қалпына келтіреді.

Бақылау сұрақтары

1. Кәрілік кезеңі қалай сипатталады?
2. Геронтология ғылымы нені зерттейді?
3. Неліктен қартайған кезде танымдық үдерістердің белсенділігі төмендейді?
4. Қартаю процесінің ерекшеліктері қандай?
5. И. С. Кон қарттықтың қандай әлеуметтік-психологиялық түрлерін ажыратады?

Келесі түсініктердің анықтамаларын беріңіз

- *Кәрілік*
- *Геронтология*
- *Деструктивті процестер*
- *Есте сақтаудың бұзылуы*
- *Қарт адамдардың жетекші қызметі*
- *Мүгедек*

Қолданылған әдебиеттер тізімі

Негізгі әдебиеттер тізімі:

1 Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО ≪МОДЭК≫, 1996.
2 Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. — М. : МПСИ; Воронеж: НПО ≪МОДЭК≫, 1998.
3 Гальперин П. Я. Метод ≪срезов≫ и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления// Хрестоматия по детской психологии. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО ≪МОДЭК≫, 1996. — С. 124-133.
4 Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М.: ≪Роспедагентство≫, 1996.
5 ФельдштейнД. И. ≪Взросление≫ и развитие взрослого человека// Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 3—5.
6 ВенгерА. Л. Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина/ А. Л. Венгер, В. И. Слободчиков, Д. Б. Эльконин// Хрестоматия по детской психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 100—108.
7 Выготский Л. С. Проблема возраста // Хрестоматия по детской психологии. - М.: ИПП, 1996. — С. 4-20.
8 Гальперин П. Я. Проблема деятельности в советской психологии // Психология как объективная наука. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. - С. 249-271.
9 Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Хрестомаия по детской психологии. — М.: ИПП, 1996. — С. 20—27.
10 Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М.: ≪Роспедагентство≫, 1996.

Қосымша әдебиетттер тізімі:

1 Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО ≪МОДЭК≫, 1996.
2 Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО ≪МОДЭК≫, 1997.
3 Божович Л. И. Переходный период от младенчества к раннему возрасту / Л. И. Божович, Л. С. Славина // Хрестоматия по возрастной психологии. - М.: ИПП, 1996. - С. 190-195.
4 Гальперин П. Я. К вопросу об инстинктах у человека // Психология как объективная наука. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО ≪МОДЭК≫, 1998.
5 Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО ≪МОДЭК≫, 1997.
6 Менчинская Н. А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10лет.- М.:МПА, 1996.
7 МухинаВ. С. Психология детства и отрочества. — М.: ИПП, 1998.
8 Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М.: ≪Роспедагентство≫, 1996.

9 ЭльконинД. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО ≪МОДЭК≫, 1995.
10 Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. 3-е изд., М.: Просвещение, 2008.
11 Выготский Л.С. Детская психология. Избранные психологические труды в 6-ти тт. Т. 4. 4-е изд. – М.: Педагогика, 2004.
12 Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка. Избранные психологические труды в 2-х тт. Т. 1. 2-е изд. – М.: Педагогика, 2006.

1.Theoretical problems of development psychology

1.1 The subject, objectives and methods of psychology

Developmental psychology - branch of psychology devoted to identifying and explaining the continuities and changes that individuals display over time.

Humans change in many directions. We may show gains in some areas of development, while showing losses in other areas. Every change, whether it is finishing high school, getting married, or becoming a parent, entails both growth and loss.

We change across three general domains/dimensions; physical, cognitive, and psychosocial. The physical domain includes changes in height and weight, sensory capabilities, the nervous system, as well as the propensity for disease and illness. The cognitive domain encompasses the changes in intelligence, wisdom, perception, problem solving, memory, and language. The psychosocial domain focuses on changes in emotion, self perception and interpersonal relationships with families, peers, and friends. All three domains influence each other. It is also important to note that a change in one domain may cascade and prompt changes in the other domains. For instance, an infant who has started to crawl or walk will encounter more objects and people, thus fostering developmental change in the child's understanding of the physical and social world.

Is human development best characterized as a slow, gradual process, or is it best viewed as one of more abrupt change? The answer to that question often depends on which developmental theorist you ask and what topic is being studied. The theories of Freud, Erikson, Piaget, and Kohlberg are called stage theories. Stage theories or discontinuous development assume that developmental change often occurs in distinct stages that are qualitatively different from each other, and in a set, universal sequence. At each stage of development, children and adults have different qualities and characteristics. Thus, stage theorists assume development is more discontinuous. Others, such as the behaviorists, Vygotsky, and information processing theorists, assume development is a more slow and gradual process known as continuous development. For instance, they would see the adult as not possessing new skills, but more advanced skills that were already present in some form in the child. Brain development and environmental experiences contribute to the acquisition of more developed skills.

At the end of XIX century developmental psychology became independent branch. Appeared as child psychology developmental psychology it was only focused on mental development of child and took a lot of time. Nevertheless society's demands, achievements of psychology science, study each age consider from development side and also analyse interrelation of subjects helped to identify developmental psychology.

The field of human development is regarded as developmental psychology. The branches of developmental psychology are child development or child psychology, adolescent psychology and adulthood psychology. Child psychology focused on the

developmental changes of children from conception to early adolescent. Child psychology is the centre of developmental psychology since behaviour develops rapidly in the childhood state. Adolescent psychology and adulthood psychology deal with developmental changes, characteristics and problems that occur especially in adolescence and adulthood periods.

Nowadays developmental psychology consists of following parts:

- **child psychology (**study mental development's stages from new-born till teenage age**);**
- **teenage psychology**
- **adult psychology**
- **gerontopsychology (**ageing psychology**)**

The important principle of developmental psychology - historical principle, its child history, development stages and psychological content of ontogenesis.

The notion "childhood" was analyzed by P.P.Blonskiy, L.S.Vygotskiy, D.B.Elkonin at their works.

During a child's development from infancy to *adulthood*, many influences are responsible for shaping their ways of seeing the world, their ideas of their own identity and their place within society. Factors such as environmental setting, family, community and the media all shape a child. In a perfect world, a child would develop successfully into a happily functioning adult, without any problems along the way, however this is not usually the case and many children find that they may struggle throughout the process. According to L.S.Vygotsky the intellectual ability of child does not depend on law of nature.

The historical analysis of the notion "childhood" D.Felshtein's conception describes as social-psychological phenomena of society and special condition of development according to modern developmental psychology.

D.Felshtein's conception gives psychological analysis of functional relationship interaction which defines social aspect of childhood in particular society. Besides there was found ways to solve the question about the relation between different periods of childhood which shows general condition of childhood, that transfers to the next level adulthood.

By defining childhood as phenomena of social world, D.I.Feldshtein defines the following characteristics.

Functionally "childhood" is objective necessary condition in dynamic system of society, becoming mature and be ready to improve demography.

Its content defines it as the process of constant physical growth, mental formation, to know social environment, reflex, identify himself, self-organization in a contact with adults and other children (younger, peers, elder), and adult life in general.

Childhood presents social development when biological law connected with age changes of child.

The meaning of all these changes not only learn social norms (pays a lot of attention), but social peculiarities which intrinsic to human nature. In order to achieve necessary level of socialization which is typical for historical society, for particular historical time, but at the time it is the condition of development of that

social level which characterises person of particular era, in this case modern person. Besides social aspect defines peculiarities of individual development of child.

Our social age is based on the social norms of our culture and the expectations our culture has for people of our age group. Our culture often reminds us whether we are "on target" or "off target" for reaching certain social milestones, such as completing our education, moving away from home, having children, or retiring from work. However, there have been arguments that social age is becoming less relevant in the 21st century .

Thus developmental psychology is a special branch of psychology and mental processes which involves growth and developmental changes in terms of differentiation, the maturation, and learning, integration of biological, cognitive and affective processes. It is also includes the study of processes that contribute to foundations of life in terms of fertilisation, zygote formation, embryonic development leading to the development of the neonate, the child, adolescent, adult and senescence (old age).

Methods of developmental psychology. Psychology is a science as well as an art. In this regard, it requires scientific methods of investigation using certain research tools. In this unit, you will be exposed to various methods of studying developmental psychology. You all know that developmental psychology is a branch of psychology which is the scientific study of human development and its changes and behavioural patterns.

Developmental psychology is an inter-disciplinary and multidisciplinary field, made of sociology, anthropology and biology. Human life is a process of continual development. The developmental changes in human life find expression in physical, intellectual, personality and social changes. The field of developmental psychology can benefit from developmental research as a result of prevention of problematic behaviour among the various stages of human development. In this section, seven prominent research methods employed in the study of human development are:

i) The observation method
ii) The survey method
iii) The case study method – The chemical care study development care study – longitudinal progression
iv) The experimental method
v) The observation method

The observation method carries out observational studies which yields significant result on developmental characteristics of children. The observation method is classified into two namely, maturation observation method and participant observation method. In maturation observation the researcher observes the specific behavioural characteristics of children or adolescents or adults in natural setting. It enables the researcher to study individuals independently of their ability to report on themselves while it does not disturb or affect the events under investigation. The participant observation as a research enables the researcher to become part and parcel of the group which he wants to observe. In this case, he establishes rapport with the

group of children or adolescents (even adults) in order that they may not become conscious of his presence so that they may not hide their actual behaviour or overt behaviour. The observation method may have a number of limitations such as the subjectivity of interpretation and collection of data from overt behavior which does not provide reliable information regarding internal mental process.

The survey method especially the social survey method employs interviews (structured / unstructured) and questionnaire for the determination of incidence and prevalence of given attitudes and behaviour with identifiable population. For instance, the researcher may be interested in studying the abnormality and prevalence of drug abuse among adolescents or to find out the prevalence of certain child-rearing or maltreatment of widowhood practices and so on.

The case study method is used in baby biographies and in clinical approaches involving maladaptive children and adults. The case study method is categorized into the clinical case study or case history and developmental case study. The clinical case study is designed to gather information and present condition of the subjects. In clinical case study information is specifically collected from the following sources: biodata, past history such as the state of mother during pregnancy, relation between children and parents of the family and so on; and present condition may derive information from physical, mental, and social -emotional of child's development after birth. The developmental case study or genetic method uses two approaches to collect the data with longitudinal approach and cross-sectional approach. The longitudinal approach is employed by the researcher for studying human development in order to compare the same individuals at different intervals between birth and maturity or at any specific age bracket. The researcher observes their developmental characteristics regularly from year to year. This approach is used to study physical, mental, language, emotional and social developmental characteristics of children, It also allows researchers to plot individual growth curves in such areas as language, motor and cognitive development. The cross-sectional approach compares different groups of individual of varying age cohort to specific aspect of developmental stages.

The experimental method offers cause and effect relationships. It is a study in which the researcher manipulates one or more variables known as independent variables and measures other variables termed dependent variables (Mills, 1969). The independent variable is assigned to be the causal factor in the variables being studied while the dependent variable is usually some measure after subjects' behaviour (Zanden, 1978). The experimental method uses a systematic procedure called experimental design. It provides guidelines to the researcher to carry out his research sequentially. The experimental design is made up of the experimental group and control group for the purpose of testing hypotheses. The control group is associated with the experimental group except that the researcher did not introduce change into it. The control group provides a mental standard against which the changes in the experimental group can be measured. For instance undergraduate class students talk noisily when the lecturer is out of the room but become quiet when the lecturer enters; the change in the level of lecture room noise is the dependent variable and its cause by the lecturer's presence is the independent variables.

In this unit we have learnt that:

i. The research methods employed in the study of Developmental Psychology include the observation, the survey, the case study, and the experimental methods.
ii. The observation method yields important result on developmental characteristic of the child. This method is classified into two namely observation method (which concentrates on the specific behavioural characteristics of Childhood, Adolescent hood and Adulthood stages) and participant observation (where the researcher becomes part and parcel of the group which he wants to observe).
iii. The survey method focuses or the study of incidence and prevalence of given attitudinal behaviour within identifiable period.
iv. The case study focuses after single individual behavioural problems. The case study is categorized into the clinical case study or case history and developmental case study which are subdivided into longitudinal approach and cross sectional approach.
v. The experimental method offers course and effect relationship through researcher's manipulation of dependent and independent variables. It uses the experimental design and control group.

Give the definition to the following notions:

-Ontogenesis development
- Historical analysis of childhood
- Social development
- Akmeology
- Genetical strategy of study experiment

1.2 Conception of age and psychological development stages

Age (in psychology) – exact, limited with time the level of psychological development of individual and his development as person, characterized by law of physiological and psychological changes not connected with individual peculiarities.

L.S.Vygotskyi was the first who made systematic analysis of psychological age.

We might notice that a peer seems more emotionally mature than we are, or that they are physically more capable. So years since birth is not the only way we can conceptualize age.

Biological age: Another way developmental researchers can think about the concept of age is to examine how quickly the body is aging, this is your biological age. Several factors determine the rate at which our body ages. Our nutrition, level of physical activity, sleeping habits, smoking, alcohol consumption, how we mentally handle stress, and the genetic history of our ancestors, to name but a few.

Psychological age: Our psychologically adaptive capacity compared to others of our chronological age is our psychological age. This includes our cognitive capacity along with our emotional beliefs about how old we are. An individual who has

cognitive impairments might be 20 years of age yet has the mental capacity of an 8 year-old. A 70 year-old might be travelling to new countries, taking courses at college, or starting a new business. Compared to others of our age group, we may be more or less adaptive and excited to meet new challenges. Remember you are as young or old as you feel.

Social age: Our social age is based on the social norms of our culture and the expectations our culture has for people of our age group. Our culture often reminds us whether we are "on target" or "off target" for reaching certain social milestones, such as completing our education, moving away from home, having children, or retiring from work. However, there have been arguments that social age is becoming less relevant in the 21st century

Infancy and Toddlerhood: The first two years of life are ones of dramatic growth and change. A newborn, with a keen sense of hearing but very poor vision is transformed into a walking, talking toddler within a relatively short period of time. Caregivers are also transformed from someone who manages feeding and sleep schedules to a constantly moving guide and safety inspector for a mobile, energetic child.

Early Childhood: This period is also referred to as the preschool years and consists of the years which follow toddlerhood and precede formal schooling. As a two to six-year-old, the child is busy learning language, is gaining a sense of self and greater independence, and is beginning to learn the workings of the physical world.

Middle and Late Childhood: The ages of six to the onset of puberty comprise middle and late childhood, and much of what children experience at this age is connected to their involvement in the early grades of school. Now the world becomes one of learning and testing new academic skills and by assessing one's abilities and accomplishments by making comparisons between self and others.

Adolescence: Adolescence is a period of dramatic physical change marked by an overall growth spurt and sexual maturation, known as puberty. It is also a time of cognitive change as the adolescent begins to think of new possibilities and to consider abstract concepts such as love, fear, and freedom. Ironically, adolescents have a sense of invincibility that puts them at greater risk of dying from accidents or contracting sexually transmitted infections that can have lifelong consequences.

Emerging Adulthood: The period of emerging adulthood is a transitional time between the end of adolescence and before individuals acquire all the benchmarks of adulthood. Continued identity exploration and preparation for full independence from parents are demonstrated. Although at one's physiological peak, emerging adults are most at risk for involvement in violent crimes and substance abuse.

Early Adulthood: The twenties and thirties are identified as early adulthood. Intimate relationships, establishing families, and work are primary concerns at this stage of life.

Middle Adulthood: The forties through the mid-sixties is referred to as middle adulthood. This is a period in which aging becomes more noticeable and when many people are at their peak of productivity in love and work.

Late Adulthood: Late adulthood is sometimes subdivided into two categories: The young-old who are from 65-84 years and the oldest-old who are 85 years and older. One of the primary differences between these groups is that the young-old are still relatively healthy, productive, active, and the majority continue to live independently. With both age groups the risks of diseases such as, arteriosclerosis, cancer, and cerebral vascular disease increases substantially.

Age crisis. "The crisis of three years" is a conventional concept in psychology, as its temporal boundaries have no clear definition. It usually lasts from the second half of the third year of life to the first half of the children's fourth year. Age crisis is a natural phenomenon in the development of the child's mind; in contrast to stable periods, it does not last for a long time – maybe, for about a few months – and it occurs with varying degrees of intensity in different children.

Control questions:

1. What is the meaning of "age" in psychology?
2. According to D.I.Feldshtein what are psychological characteristics of age?
3. Name the stages of age?
4. What is the construction of age?
5. How Vygotsky explained the "crisis of age"?

Give the definition to the following notions:

- *Social aspects of development*
- *Age crisis*
- *Newborn crisis*
- *One year old crisis*
- *Three year old crisis*
- *Seven year old crisis*
- *Thirteen years ol crisis*

2.The problem of the periodization of mental development in developmental psychology

2.1 Stages of mental development

In the process of ontogeny, a number of successive periods are distinguished empirically, qualitatively differing from the point of view of the structure, functioning and correlation of various mental processes and characterized by special personality formations. Therefore, the search for the scientific basis for the periodization of the child's mental development acts as a fundamental problem of the domestic developmental psychology, from the development of which the strategy of building an integral system of educating growing people largely depends.

The problem of the periodization of mental development has been repeatedly discussed in the foreign psychology of development. In his works D.I.Feldstein gives a detailed analysis of the foreign periodizations of mental development - E. Erickson,

E. Spranger, G. Sullivan, etc. - indicating that these concepts differ primarily in accordance with different criteria that lie in the their basis. In some cases, the boundaries of age periods were allocated based on the existing system of educational institutions, in others - in accordance with the "crisis" periods in the development of the child, and thirdly - according to the anatomical and physiological characteristics that characterize this development. A significant group of periods of mental development was built on the basis of the isolation of any one sign of child development as a conditional criterion for dividing it into separate periods. So, Z. Freud, considering the development of the child only through the prism of his puberty, singled out in this connection the stages - oral, anal, phallic, latent, genital, corresponding to asexual, neutral, two-sex and sexual childhood. G. Sullivan created a periodization of age development by analogy with Freudian: as with Freud, the source of the child's development is a certain primary need that is irreducible to others, but, in contrast, as such, the need for interpersonal relations is accepted.

E. Spranger divided the psyche into the physical and spiritual spheres and attributed each of them to existence independent of each other. L. Kohlberg in the basis of periodization put the genesis of moral consciousness, which is not just the assimilation of external rules of behavior, but the process of transformation and internal reorganization of norms and rules imposed by society. As a result of "moral development", internal moral standards develop. A. Gesell attempted to streamline the accumulated empirical material in the operational concept of development by the criterion of "degree of adulthood." By measuring the degree of adulthood, A. Gesell sought to overcome the dualism of the organism and environment. Trying to distinguish the alternating developmental scales-renewal, integration, balance-A. Gesell, while acknowledging the fact of cultural influences, denied the character that determines them for the development of the personality. Culture, in his opinion, models and channels, but does not generate stages and development trends.

The most famous and widespread in foreign psychology is the periodization of E. Erickson, which for the first time characterized the stages of the entire life cycle from birth to old age. With the undoubted value of the isolation in the given periodization of tumors that are the most important characteristics of individual periods of childhood, E. Erikson considers them separately from each other (each stage, he claims, arises independently of the neoplasms of the previous stage) without determining the driving forces of the psychosocial development of the individual, mechanisms that connect the development of the individual and the development of society. From its periodization, the most important link that Vygotsky designated as "the social situation of development" falls out. And since the mechanism of communication between the development of society and the individual is not open, it remains to explain its predestination, which Erickson does.

As D.I.Feldstein points out, all these attempts to classify periods of ontogeny have not received sufficient confirmation in concrete results of studying the mental development of children, although among the scientists who worked on building the periodization of mental development, there were the largest psychologists.

Analysis of classification schemes for the periodization of child development shows that to improve the educational process, which aims at the harmonious development of the individual, it was required to create a scientific theory of its construction, based on the study of the inner essence of ontogenesis, because "only internal changes in development itself, only fractures and rotations in its flow can provide a reliable basis for determining the main epochs of building the personality of the child "(L.S. Vygotsky). Ideas of L.S. Vygotsky and A.I. Leontyev served as a support for D.B. El'konin, who managed to create a scientific and productive concept of the periodization of the mental development of the personality, generally accepted in domestic psychology.

The cornerstone of the scientific basis of the concept of the periodization of mental development, Vygotsky's doctrine of age, its structure and dynamics was generally accepted in Russian psychology. This teaching allowed us to view development as internally determined, that is, determined not by an occasional set of external circumstances, but by internal contradictions. Vygotsky wrote that only internal changes in the development itself, only fractures and rotations in its current can provide a reliable basis for determining the main epochs of building the personality of the child [2]. When creating the principles of the periodization of development, in the opinion of the author, it is necessary to take into account the dynamics of the transition from one age to another, when the "smooth", evolutionary periods are replaced by "jumps", "interruptions of gradualness".

As Vygotsky pointed out, age changes here can occur either sharply, critically, or gradually, smoothly, lytic. During the lytic periods, for a long time, there have been no sharp fundamental shifts and changes. Changes accumulate slowly, then a jump occurs, and an age-related neoplasm is found. The results of the turning-point changes in personality characteristics clearly only appear when comparing the characteristics of children at the beginning and at the end of the age stage.

Critical age periods are different in that for a relatively short time there are pronounced psychological changes, changes in the personality of the child. Development takes on a violent character of the revolutionary process. The main features of such periods are:

> the indistinctness of the beginning and the end of the crisis;

> the appearance of difficulties in the upbringing of children. They consist in the fact that "every child at this age becomes relatively difficult to educate in comparison with himself at an adjacent stable age".

Alternating with stable lytic, critical periods are turning points in development, confirming that child development occurs according to dialectical laws. The emergence of a new in development is always associated with the withering away of the elements of the old. However, the significance of critical periods is not only in the known concentration of the processes of withering - here constructive work and positive changes always take place; they constitute the main meaning of each critical period.

In addition to L.S. Vygotsky's study of the age, the concept of the periodization of mental development created by D.B. Elkonin was based on such generally accepted

in the domestic development psychology positions and principles as a concrete historical understanding of the nature of childhood, taking into account the socio-historical conditions for the development of the child, and also recognition of the role of leading activities in mental development. D. El'konin finds the theoretical and methodological solution to the question of the grounds for distinguishing ages and their dynamics within the framework of the theory of activity, with its consideration of the social nature of the psyche and the child's activity, the social nature of his connections with other people, and with physical objects. All activity develops within the framework of the "child in society" system, the subsystems of which are "child - thing" and "child - adult". What exactly is their social character? Subsystem "child - thing" is in fact a subsystem "child - a public thing". Publicly worked out ways of dealing with an object are not given directly, like some physical characteristics of things. Therefore, a special process of assimilating the child's social modes of action with objects becomes an internal necessity. This "naturally leads him to an adult man as a carrier of public tasks of activity".

In the "child-adult" subsystem the adult speaks to the child not from the side of random and individual qualities, but as the bearer of certain types of social activity in nature. "There is reason to suppose that the children's mastering of the tasks, motives and norms of relations existing in the activities of adults is carried out through the reproduction or modeling of these relations in the children's own activity, in their communities, groups and collectives". Thus, the system "child - adult" is transformed, according to D.B. Elkonin, into the system "child - a social adult". The adult takes on certain tasks in the public by nature, enters into various relations with other people and himself obeys certain norms. These tasks, motives and norms of relations that exist in the activities of adults, children learn through the reproduction or modeling of their own activities (for example, in the role-playing game for preschoolers), of course, with the help of adults. In the process of assimilating these norms, a child faces the need to master increasingly complex, new objective actions.

D.B. El'konin showed that the child's activity in the systems "child - a public subject" and "child - a social adult" represents a single process in which the personality of the child is formed. Another thing, he writes, is that "this single process of child's life in society in the course of historical development splits, splits into two sides".

D.B. El'konin discovered the law of alternation, periodicity of various types of activity: activity of one type, orientation in the system of relations, is followed by an activity of a different type, in which orientation takes place in the methods of using objects. Each time there are contradictions between these two types of orientation. They are the cause of development. Each era of child development is built on one principle. It opens with an orientation in the sphere of human relations. Action can not continue to develop if it is not inserted into a new system of the child's relationship with society. While the intellect has not risen to a certain level, there can be no new motives.

The law of alternation, periodicity in children's development allows us to re-imagine the periods (epochs) in the ontogenesis of the psyche.

The hypothesis of D.B. El'konin, taking into account the law of periodicity in child development, explains the content of development crises in a new way. So, 3 years and 11 years - the crises of relations, followed by an orientation in human relations; 1 year, 7 years - worldview crises, which open the orientation in the world of things.

In the concept of D.B. El'konin one of the serious shortcomings of foreign psychology is overcome, where the problem of splitting the two worlds constantly arises: the world of objects and the world of people. D.B. El'konin showed that this splitting is false, artificial. In fact, human action is two-fold: it contains the actual human sense and the operational side.

Strictly speaking, the world of physical objects does not exist in the human world, the world of public objects dominates there, satisfying socially formed needs in a socially developed way. Man is the bearer of these social ways of using objects. Hence the ability of a person is the level of possession of social ways of using public objects. Thus, every object contains a social object. In human action, you always need to see two sides: on the one hand, it is oriented towards society, on the other hand - on the way of execution. This microstructure of human action, according to the hypothesis of D.B. El'konin, is reflected in the macrostructure of the periods of mental development.

However, according to D.I. Feldstein, the pathos of Elbenin's theory is not at all that it emphasizes the infidelity of the absolute opposition of the child's relationship to people and objects and indicates the social character of both relations-all these are only necessary introductory provisions DB El'konin, leading to the real, original core of his concept. The essence of D.B. El'konin's position is that he proposes, let him suggest, not an exhaustive but constructive solution on the basis of which it is possible to construct a logically complete concept of periodization, of its internal driving forces within the framework of the theory of activity, to solve the problem of the relationship of the child-thing subsystems and "the child is an adult".

D.B. El'konin on a large experimental material, the age frames of individual periods were determined. Clearly highlighted crisis transitions between them are shown. It is assumed that they are associated with the change of individual leading activities. It is further assumed that this change is explained by the self-movement of activity, the presence of internal contradictions in it. Developing the ideas of A. Wallon, who pointed out that "the transition from one stage of development of the child to another is the result of the fact that the activity that prevails in the first stage becomes secondary and, perhaps, even completely disappears on the next", D.B. El'konin I saw my task in concrete demonstration of the content of the movement of activity. Within the system of leading activity, D.B. El'konin discovers a dialectical contradiction between the two aspects of the leading activity (emerging on the surface only during the so-called psychological crises) between the two aspects of the leading activity-operational-technical (intellectual-structural, as Piaget said) subsystem "child is a thing", and emotionally-motivational, associated with the development of the subsystem "child-adult". Accordingly, in the general sequence of leading activities, alternating activities alternate with the predominant development of one or the other side. D.B. El'konin writes about this, pointing out that he

formulates a hypothesis about the periodicity of the processes of mental development, consisting in the regularly repeating replacement of certain periods by others. Over the periods in which the development of the motivational and demanding sphere takes place, the periods in which the children's operational and technical capabilities are predominantly formed are naturally followed, and vice versa.

The periodization developed by D.B. Elkonin made it possible to reveal many important features of the child's mental development-first of all, the patterns of change in the leading types of activity, the appearance of major neoplasms at different ages, etc. The productivity of the periodization in question and its adequacy to the actual process of child development is confirmed by numerous numerical empirical studies of various stages ontogeny, carried out in the last 20 years.

The core principles of the periodization of D.B.El'konin, its main provisions served as a basis for further research into the process of developing the personality of growing people, determining the direction of new searches, in particular, on revealing the contradictions that ensure the movement of activity, identifying the development of certain types of activity at different age stages development of personality. These studies helped D.I. Feldstein develop the LS representation. Vygotsky and D.B. El'konin on the laws of the development of the personality in ontogeny, to give them a modern sound and to create on their basis the concept of the regularity of level-based social development of the personality in ontogeny.

According to this concept, the purposeful examination of the characteristics of the social development of children, the conditions for the emergence of their social maturity and the analysis of its formation at different stages of modern childhood as an object of study allowed the author to identify the two main types of really existing positions of the child in relation to society, conditionally called " society "and" I and society ".

The first position, where the emphasis is on oneself, reflects the child's desire to understand his Self - what is I and what can I do. The second concerns the awareness of oneself as a subject of social relations.

Control questions:

1. What is the most important about age theory of V.I.Vygotsky in developmental psychology?
2. What are the main components of age?
3. What A.N.Leontiev, D.B.El’konin, P.Y.Galperin and D.I.Felshtein think about child development? Describe the views of each scientist
4. According to L.I.Vygotsky what is age crisis? What is the difference between foreign and native psychology about psychological content of age crisis?
5. What is the importance of theories for identifying mental development of child?
6. What is the issue of step by step development of person in ontogenesis D.I.Felshtein and what is the role of social development of person?

Give the definition to the following notions:

- *Psychological age*
- *Social situation of development*
- *The main action*
- *Age crisis*
- *Central formation of age*
- *Periodization of mental development*

2.2 Biogenetic concepts in foreign developmental psychology

As part of this approach, developmental psychology initially accumulated facts and their systematization, superimposed on the temporary developmental framework of the child. Fixed the emergence of new processes and fractures in the development of children. The theory of Charles Darwin, who first formulated the idea that development, genesis, is subject to a certain law, had a great influence on the emergence of the first concepts of child development. In the future, any major psychological concept has always been associated with the search for laws of child development.

Among the early psychological theories is the concept of recapitulation. Hall's "theory of recapitulation explained that each person goes through changes in both the psychic and somatic senses which follows the evolution scale of the mind and body" (Grezlik 1999). Hall proclaimed that the discovery of the natural development of the child was only the first step towards educational prescription and that beyond nature, educators had to decide what the child's path of learning should be (Hall 1904). He understood that nature endowed children with differing capacities, which required different levels of education. Children, he said, had the right to be educated to their capacities but not beyond. In discussing the concept of "individualization," Hall spoke of the idea of new education as being the adjustment of methods to reflect individuals' variations of age, sex, ability, and vocational expectation (Ross 1972). Through presenting the progression of a child's development coupled with the contents, skills and values that should be taught, Hall tried to outline what he thought to be the "ideal school."

The biogenetic law is a theory of development and evolution proposed by Ernst Haeckel in Germany in the 1860s. It is one of several recapitulation theories, which posit that the stages of development for an animal embryo are the same as other animals' adult stages or forms. Commonly stated as ontogeny recapitulates phylogeny, the biogenetic law theorizes that the stages an animal embryo undergoes during development are a chronological replay of that species' past evolutionary forms. The biogenetic law states that each embryo's developmental stage represents an adult form of an evolutionary ancestor. According to the law, by studying the stages of embryological development, one is, in effect, studying the history and diversification of life on Earth. The biogenetic law implied that researchers could study evolutionary relationships between taxa by comparing the developmental stages of embryos for organisms from those taxa. Furthermore, the

evidence from embryology supported the theory that all of species on Earth share a common ancestor.

Ernst Haeckel studied animals and evolution in Germany from 1834 to 1919. He proposed the biogenetic law while working at the University of Jena in Jena, Germany, in his 1866 book Generelle Morphologie der Organismen [General Morphology of the Organisms]. The publication unifies theories Haeckel proposed during his work throughout the 1850s and 1860s. Haeckel cited Johann Wolfgang von Goethe from Germany, Jean Baptiste Lamarck from France, and Charles Darwin from England as his main influences for creating the biogenetic law.

Haeckel proposed the biogenetic law after reading Charles Darwin's theories in The Origin of Species. Haeckel championed Darwin's theory of evolution in Germany and praised him for using information from embryology to help form his theory of evolution. Darwin argued that one could explain facts about embryology, such as the early similarity between embryos of different species, by looking at them in terms of evolution by natural selection. The fact that the more general characters of a taxonomic group tend to be present earlier in the embryo, while specialized and variable characters tend to manifest later in the embryo, indicated that these specialized features are the most recent changes to the ancestral form. Darwin proposed that the embryos of currently living species would look similar to the embryos of their ancestors and that embryos of different taxonomic groups look similar to each other because they share a common ancestor. Haeckel interpreted the data differently than Darwin, and he purported instead that the embryonic stages of extant species represent adult forms of their previous ancestors.

Although Haeckel cited Darwin as he proposed the biogenetic law, the two disagreed about embryology and evolution. First, Haeckel interpreted the process of evolution as progressive, following a specified path from lower to higher animals. Darwin, however, argued that evolution wasn't progressive. He also argued that embryos diverged more from one another as development progressed, rather than passing through linear stages of evolutionary ancestry. Because Haeckel argued that evolution was progressive, he also endorsed Jean Baptiste Lamarck's theory of acquired characters. Lamarck theorized that organisms could acquire or alter their characters by use and disuse of their anatomical parts, and that parents could pass on these acquired or altered characters to their offspring. Lamarck's theory competed with Darwin's of natural selection as the mechanism for evolution, but Haeckel incorporated both theories into the biogenetic law.

Haeckel proposed the biogenetic law so that researchers could use the stages of embryological development to help construct evolutionary (phylogenetic) trees. Haeckel claimed that phylogenesis, or the process by which groups of organisms diversify from one another, influenced the development (ontogeny) of embryos. He theorized that the stages in an organism's ontogeny reflected the successive changes in form, from generation to generation, of that organism's evolutionary ancestors. Many scientists saw Haeckel's work as a breakthrough in recapitulation theory because he offered a physical mechanism of development that other biologists had not proposed.

According to Haeckel, the biogenetic law depends on three assumptions. He called the first assumption the law of correspondence, which states that each stage of development in higher animals, such as humans, corresponds to adult stages of lower animals, such as fish. For instance, gill slits in early human embryos correspond to the gill slits in adult fish. The second assumption of the biogenetic law was that phylogenesis must occur by the addition of new characters to the end of the normal developmental process. Haeckel said that the early stages of different species' embryos look similar to each other because of developmental constraints present early in development. These constraints disappear towards the end of development, which allow for the addition of new characters and for subsequent evolution. The third assumption was the principle of truncation. Haeckel argued that if new characters were continuously added to the end of normal ontogeny, the length of embryonic development would eventually become longer than gestation periods of organisms in extant species. As a result, he theorized that early stages of development must be faster in higher organisms than in lower ones.

Haeckel also used the concept of truncation to explain inconsistencies between the stages of animals from different taxa. For instance, pigs and humans may look similar to each other as early embryos, but as ontogeny progresses, the embryos start to look different from one another. If embryos pass through the linear stages of their evolutionary ancestors, as Haeckel claimed, then the two embryos should go through the same stages until the pig reaches full development and the human continues through the subsequent stages of its evolutionary ancestry. However, in many cases, scientists found no such progressions. Haeckel hypothesized that truncation of ontogeny caused these inconsistencies. This principle of truncation influenced scientists in the US such as Alpheus Hyatt, Alpheus Packard, and Edward Drinker Cope.

Haeckel supported his biogenetic law with his drawings of embryos during different stages of development. In 1874, his work Anthropogenieincluded drawings of embryonic fish, salamanders, tortoises, chicks, pigs, cows, rabbits, and humans at different stages of development placed next to one another for comparison. Haeckel's drawings made the embryos of the different groups look almost identical in their earliest stages of development. He argued that they only become recognizable as species later in their respective developments. These similarities, according to Haeckel, demonstrated the linear progression from what he called lower forms to higher forms of animals, and he concluded that the stages recapitulated the evolutionary history of the organisms' ancestors.

Wilhelm his professor of anatomy at the University of Basel in Basel, Switzerland, and at the University of Leipzig in Leipzig, Germany, opposed Haeckel's biogenetic law. He argued that embryologists shouldn't aim to construct phylogenetic trees and argued that embryologists should instead aim to explain development. He agreed with Haeckel that one should use causal theories to explain development, but he argued that Haeckel's theory was flawed in positing the stages of development as representations of adult ancestors. He argued the Haeckel's biogenetic law overemphasized evolution as the cause of development and

exaggerated the similarities between embryos of different species. He said that there were obvious differences between the early stages of embryos of different species, and that those differences, not the similarities, were important to explain development.

In the decades after Haeckel's publication of the biogenetic law, other biologists struggled to recreate Haeckel's results. Franz Keibel, a student of Wihelm His and a professor of anatomy at the University of Strasbourg in Alsace, France, tried to recreate Haeckel's drawings from his own specimens and concluded that Haeckel had exaggerated the similarity between embryos in his drawings. Keibel therefore rejected the biogenetic law and labeled it an exaggeration of the truth. In 1897, Keibel published this conclusion in the first volume of Normentafeln zur Entwicklungsgeschichte der Wirbelthiere (Standard Panels to the Developmental History of the Verterbra).

Furthermore, many scientists adopted a competing theory in the beginning of the twentieth century. In 1828, Karl Ernst von Baer at University of Königsberg in Königsberg, Prussia, had proposed what researchers later called von Baer's laws of embryology. Von Baer formulated these laws to discredit conception of recapitulation theory published in 1811 by Johann Friedrich Meckel. In his laws, von Baer stated that the more general characters of a taxonomic group appear earlier in an animal embryo than the specialized characters do. He argued that rather than animals passing through successive stages of other adult animals, they diverge from one another as development progresses. Therefore, he concluded, the stages embryos pass through during ontogeny never represent adult forms of other animals; they only represent embryonic stages of other animals. This conception was part of Darwin's 1859 account of ontogeny in The Origin of Species. Although von Baer's theory was overshadowed by recapitulation theory for most of the nineteenth century, scientists in the twentieth century began to adopt von Baer's view as the more accurate representation of development.

Haeckel's biogenetic law was further discredited by the results of experimental embryologists in the early twentieth century. Researchers abandoned Haeckel's theory when they couldn't confirm his observations. Embryologists showed that cases of recapitulation were less prevalent than were the inconsistencies between the developmental stages of normal organisms from different species.

Another important reason for criticizing the theory of recapitulation was its recognition of the predetermined course of mental development, ignoring the specific historical character of this process, its dependence on the forms and methods of the child's relationship with the surrounding world. These theoretical positions influenced all foreign concepts of development, united in the framework of the biogenetic approach. As D.B. El'konin wrote, the theory of the child's mental development, one way or another related to the idea of recurrence in this development of the history of mankind, is usually called recapitulation theories, which, in his opinion, are based on the concept of preformism.

The idea of "preformism in development", "preformed and unreformed development" was repeatedly discussed by the classics of Russian psychology. As

Vygotsky has shown, there are many different types of development. Therefore, it is important to correctly find the place that the mental development of the child occupies among them, that is, to determine the specificity of mental development among other developmental processes. L.S. Vygotsky distinguished preformed and unformed types of development. The preformed type is a type when, at the very beginning, the stages that the phenomenon (the organism) passes, and the final result that the phenomenon reaches, are fixed, fixed, fixed. Here everything is given from the very beginning. An example is embryonic development. Like him, mental development was considered by St. Hall as a brief repetition of the stages of mental development of animals and ancestors of modern man .

An unformed type of development is most common on our planet. The development of the Galaxy, the development of the Earth, the process of biological evolution, the development of society also belong to it. The process of mental development of the child also refers to this type of process. An undeveloped path of development is not predetermined in advance. Children of different epochs develop in different ways and reach different levels of development. From the very beginning, from the moment of the birth of the child, neither the stages through which he must pass nor the result that he must achieve is given. Child development is an unformed type of development, but this is a very special process - a process that is determined not from below but from above by the form of practical and theoretical activity that exists at a given level of society development.

In the framework of the conceptual scheme of the biogenetic approach (with his recognition of the leading role of heredity in child development, the preformed character of this process), the theory of the three stages of child development of K. Buhler was created. This theory is interesting by an attempt to qualitatively analyze the features of the development process (the identification of stages or stages of development of behavior). K. Buhler singled out three stages of development - instinct, training, intellect - and linked the transition from one stage to another not only with the maturation of the brain and the complication of relations with the environment, but also with the development of affective processes, with the development of the experience of pleasure associated with action. During the evolution of behavior there is a transition of pleasure "from the end to the beginning" of the action (in the first stage, pleasure arises as a result of satisfying the need: at the skill level, functional pleasure arises as the action proceeds, and at the stage of intellectual problem solving there is an anticipatory pleasure). Thus, the transition of pleasure "from the end to the beginning", according to K. Buhler, is the main driving force for the development of behavior. As D.B. Elkonin pointed out, K. Buhler, under the influence of Freud, put forward the principle of pleasure as the basic principle of the development of all living things. In different forms of behavior, the place of pleasure changes, this movement is at the basis of the primary stages of development of behavior. El'konin wrote that this theory already belongs to history and it is interesting only in that it raises the problem of the history of childhood .

Bühler's views are a deepening of the concept of recapitulation, since the child's developmental stages are identified with the stages of animal development. As

Vygotsky emphasized, K. Buhler tried to bring to one denominator the facts of biological and socio-cultural development and ignored the fundamental uniqueness of child development. K. Buhler shared with one of the most contemporary child psychology a one-sided and erroneous view of mental development as a single and, moreover, biological in nature process.

During the development of the idea of the source and causes of the development of the psyche in ontogeny, the question of how the acquired forms of behavior arise (the question was first raised by E. Thorndike) became topical. It turned out that they do not arise directly under the influence of heredity, but under the influence of the environment. But how is the environment and heredity related? When trying to answer this question, a theory of convergence arose, or the theory of two factors developed by V. Stern. V. Stern was a specialist in the field of differential psychology, in which the problem of the relationship between the biological and social is most acute. At the same time, in psychology, there were two theoretical concepts, equally eligible for existence, -empirism and nativism. If from two opposite points of view each can rely on serious grounds, then the truth must be in their combination, so V. Stern believed. From his point of view, mental development is the result of the convergence of internal data with external conditions. An example of this is the game: the surrounding reality delivers the material for the game, but how and when the child will play depends on the innate components of the game's instinct. In this convergence, the leading value remains for the innate components. So there was a problem of "weighing" the relative role of the two factors mentioned .

A little further than V. Stern went A. Gesell. According to his theory, development is not a simple function, determined by the x-elements of heredity and the y-elements of the environment. This is a self-conditioning process, because development is the adaptation of the child to the surrounding social environment, i.e., adaptation. To solve the problem of the relationship between the biological and social in the development process, an adequate method was needed. And one of such methods was found in comparative studies of twins (twin method). Twins are monozygotic (MZ - identical heredity) and dizygotic (DZ - they have different hereditary bases). There is a prospect of research of the relative influence of heredity and environment on the mental development of children, on their behavior.

Comparing the coefficients of differences in this development, one can judge the relationship between the biological and the social. These studies were carried out by A. Gesell . A. Gesell's contribution to psychic psychology first of all consists in the fact that he initiated the development of child psychology as a normative discipline that describes the child's achievements in the process of growth and development and builds on them a variety of psychological scales. He introduced longitudinal longitudinal research into psychology, developed a practical system for diagnosing a child's mental development from birth to adolescence, and conducted systematic comparative studies of the norm and various forms of pathology.

Noting the important results of these studies, it must be emphasized that the main emphasis was on the role of a hereditary factor for explaining age changes. In his studies, A. Gesell confined himself to a purely quantitative study of comparative

sections of child development, reducing development to a simple increase, the "increase in behavior", without analyzing qualitative transformations from one stage of development to another, emphasized the dependence of development only on the maturation of the organism. Trying to formulate a general law of child development, A. Gesell drew attention to the decline in the rate of development with age: the younger the child, the faster the changes in his behavior. But what is behind the change in the pace of development? In the works of A. Gesell it is difficult to find an answer to this question. This is understandable, because the consequence of the cut (transverse and longitudinal) methods of investigation used by him was the identification of development and growth .

The works of A. Gesell were critically analyzed by L.S.Vygotsky who called A.Gesell's concept "the theory of empirical evolutionism", which reveals the child's social development as a simple kind of biological, as a child's adaptation to his environment. However, A. Gesell's appeal to the need to monitor the normal course of the child's mental development and the phenomenology of development (growth) he created from birth to 16 years have not lost their significance so far.

Further development of the developmental psychology within the framework of the biogenetic approach went along the path of analysis of the internal causes of the child's mental development. Unlike American psychology, which, in essence, remains the psychology of learning, European psychologists (Z. Freud, J. Piaget, K. Levin, A. Wallon, H. Werner) developed, on the basis of their original research methods, new approaches to understanding mental development as a qualitative process that obeys the internal laws of self-movement .

The concept of Freud in its theoretical foundations was the concept of the interaction of two factors (heredity and environment) in the course of the child's mental development. The method of psychoanalysis developed by him led him to understand the significance of the unconscious experiences of childhood in the life of an adult personality and allowed the author to create a structural theory of personality based on the conflict between the instinctive sphere of a person's psychic life and the requirements of society. In the understanding of the relationship "child - adult", "child - society" Z. Freud outlined the main landmarks. By Z. Freud, society - the source of all kinds of injuries (birth, weaning, etc.). On this basis, the theory of development as a theory of childhood traumas emerged. By Z. Freud, the relationship "child - adult", "child - society" from the outset antagonistic. Hence the problem arises of the inclusion of a child in society - the problem of the socialization of the individual - in the system of ontogenetic relations between the child and society.

The most fruitful European direction of studying the internal causes and patterns of the child's mental development was created by the Swiss psychologist Jean Piaget and was named the Geneva School of Genetic Psychology. Representatives of this school study the origin and development of intelligence in the child. It is important for them to understand the mechanisms of the cognitive activity of the child, which are hidden behind the external picture of his behavior. For this purpose, Piaget's famous method is used as the main method, which is not focused on fixing the external features of the child's behavior and the superficial content of his utterances,

but on those hidden mental processes that lead to the emergence of externally observed phenomena. The works of J. Piaget and his pupils showed that the development of the child's intelligence consists in the transition from egocentrism (centering) through decentralization to the objective position of the child in relation to the external world and himself.

The psychology of the child's psychology is associated with the psychology of the Geneva school with those structures of intelligence that are formed during life thanks to the action of the child with objects. The external material actions of a child (up to two years) are initially performed in an expanded and consistent manner. Thanks to the repetition in different situations, the actions are schematized and with the help of symbolic means (imitation, play, speech, etc.) already in the preschool age are transferred to the internal plan. In the younger school age, the systems of interrelated actions turn into mental operations. The order of the formation of the fundamental structures of thinking is constant, but the timing of their achievement can vary depending on external and internal factors, and first of all on the social and cultural environment in which the child lives. According to J. Piaget, the laws of cognitive development are universal, they act both in the development of the child's thinking, and in the course of scientific cognition .

Prominent representative of the French school of experimental psychology A. Wallon, investigating the internal causes of the development of the psyche, focused on the connection of the socium and the psyche of the child. A. Wallon stressed that the society is absolutely necessary for a small child, unable to do anything on his own. The reactions of the child must be constantly supplemented, understood, interpreted by an adult. Therefore, A. Wallon believes, a human child is a social being genetically, biologically. The social nature of man is not imposed by external influences, the social is already included in biology as an absolute necessity. According to A. Wallon, the child does not passively adapt to the world around objects and phenomena created by previous generations of people, but actively takes possession of their achievements in the process of multifaceted activity, always mediated by the relationship of the child and the adult. Development begins with a situation that A. Wallon described as a symbiotic situation for a child and an adult (LS Vygotsky called "prama"), where the adult appears in the social position of the bearer of human culture and the ways of its development, stimulating the formation of social activity of a growing person. It is this activity that is the defining characteristic of the developing personality, allowing it to go beyond the accumulated experience, the formed qualities .

In the development of the child A. Wallon noted two cardinal moments: the transition from the organic to the psychic (here a special place belongs to the emotions that unite him with the social world, the symbiosis of the organic and mental takes place) and the transition from action to thought (it is possible due to imitation). The source, which, according to A. Wallon, forms a plan of subjectivity, a plan of consciousness, lies in interaction with surrounding people.

The concept of A. Wallon outlines the stages of personality development. At the same time, the author's merit is recognition of the role of society in the development

of the child, as well as the idea that the dynamics of the stages of development is based on the change in activity: "The transition from one stage of development of the child to another is the result of the fact that the activity prevailing in the first stage, becomes secondary and, perhaps, even disappears completely at the next. Thus, aiming at revealing the internal causes of the child's mental development, the concept of A. Wallon developed in the direction of overcoming the biogenetic approach to the study of the child's psyche.

Control questions:

1. Explain the concept of recapitulation of Hall?
2. Biogenetic law is?
3. To how many stages K.Buller made development of child?
4. How do you explain theory of V.Stern?
5. What contribution A.Gessel made to child psychology?

Give the definition to the following notions:

- *The concept of recapitulation*
- *Biogenetic law*
- *Theory of two factors*
- *Theory of preformism*
- *School of genetic psychology*

2.3 The theory of Jean Piaget's mental development

The study of cognitive development—the changes that occur in children's mental abilities over the course of their lives—is one of the most diverse and exciting topics in all of the developmental sciences. In this chapter we begin our exploration of the developing mind, focusing first on the many important contributions of Swiss psychologist Jean Piaget, who charted what he (and others) believed to be a universal pattern of intellectual growth that unfolds during infancy, childhood, and adolescence.

By far the most influential theorist in the history of child development, Piaget combined his earlier interests in zoology and epistemology (the branch of philosophy concerned with the origins of knowledge) to develop a new science that he termed genetic epistemology, which he defined as the experimental study of the origin of knowledge. (Piaget used the term genetic in an older sense, meaning essentially developmental.)

Piaget began his studies by carefully observing his own three children as infants: how they explored new toys, solved simple problems that he prepared for them, and generally came to understand themselves and their world. Later, Piaget studied larger samples of children through what became known as the clinical method, a flexible question-and answer technique he used to discover how children of different ages solved various problems and thought about everyday issues. From these naturalistic

observations of topics ranging from the rules of games to the laws of physics, Piaget formulated his grand theory of intellectual growth.

Piaget's background in zoology is quite apparent from his definition of intelligence as a basic life function that helps the organism adapt to its environment. We observe such adaptation as we watch a toddler figure out how to turn on the TV, a school-age child decide how to divide candies among friends, or an adolescent struggle to solve a geometry problem. Piaget proposed that intelligence is "a form of equilibrium toward which all cognitive structures tend" (1950, p. 6). His point was simply that all intellectual activity is undertaken with one goal in mind: to produce a balanced, or harmonious, relationship between one's thought processes and the environment. Such a balanced state of affairs is called cognitive equilibrium, and the process of achieving it is called equilibration. Piaget stressed that children are active and curious explorers who are constantly challenged by many novel stimuli and events that are not immediately understood. He believed that these imbalances (or cognitive disequilibria) between the children's modes of thinking and environmental events prompt them to make mental adjustments that enable them to cope with puzzling new experiences and thereby restore cognitive equilibrium. So we see that Piaget's view of intelligence is an "interactionist" model that implies that mismatches between one's internal mental schemes (existing knowledge) and the external environment stimulate cognitive activity and intellectual growth. There is a very important assumption that underlies Piaget's view of intelligence: If children are to know something, they must construct that knowledge themselves. Indeed, Piaget described the child as a constructivist—an individual who acts on novel objects and events and thereby gains some understanding of their essential features. Children's constructions of reality (i.e., interpretations of objects and events) depend on the knowledge they have available to them: the more immature the child's cognitive system, the more limited his or her interpretation of an event. For example, 4-year-old Robin told his mom after school one day, "Mommy, today at recess, a big cold wind came and almost blew me down! I think it knew that I was hot and it came to cool me down!" This child is making an important assumption that dominates his attempt at understanding—namely, that inanimate things, in this case wind, have intentions. He does not make the distinction between animate and inanimate objects, at least not the type of distinction that adults make. As a result, he constructs a very different interpretation of "reality" than his mother does.

According to Piaget, cognition develops through the refinement and transformation of mental structures, or schemes (Piaget & Inhelder, 1969). Schemes are unobservable mental systems that underlie intelligence. A scheme is a pattern of thought or action and is most simply viewed as some enduring knowledge base by which children interpret their world. Schemes, in effect, are representations of reality. Children know their world through their schemes. Schemes are the means by which children interpret and organize experience. For Piaget, cognitive development is the development of schemes, or structures. Children enter the world with some reflexes by which they interpret their surroundings, and what underlies these reflexes are schemes.

How do children construct and modify their intellectual schemes? Piaget believed that all schemes, all forms of understanding, are created through the workings of two inborn intellectual processes: organization and adaptation. Organization is the process by which children combine existing schemes into new and more complex intellectual schemes. For example, an infant who has "gazing," "reaching," and "grasping" reflexes soon organizes these initially unrelated schemes into a more complex structure—visually directed reaching—that enables him to reach out and discover the characteristics of many interesting objects in the environment. Although cognitive schemes may assume radically different forms at different phases of development, the process of organization is unchanging. Piaget believed that children are constantly organizing whatever schemes they have into more complex and adaptive structures.

The goal of organization is to promote adaptation, the process of adjusting to the demands of the environment. According to Piaget, adaptation occurs through two complementary activities: assimilation and accommodation.

Assimilation is the process by which children try to interpret new experiences in terms of their existing models of the world, the schemes they already possess. The young child who sees a horse for the first time may try to assimilate it into one of her existing schemes for four-legged animals and thus may think of this creature as a "doggie." In other words, the child is trying to adapt to this novel stimulus by construing it as something familiar.

Yet truly novel objects, events, and experiences may be difficult to interpret in terms of one's existing schemes. For example, our young child may soon notice that this big animal she is labeling a doggie has funny-looking feet and a most peculiar bark, and she may seek a better understanding of the observations she has made. Accommodation, the complement of assimilation, is the process of modifying existing structures in order to account for new experiences. So the child who recognizes that a horse is not a dog may invent a name for this new creature or perhaps say "What date?" and adopt the label that her companions use. In so doing, she has modified (accommodated) her scheme for four-legged animals to include a new category of experience—horses. Piaget believed that assimilation and accommodation work together to promote cognitive growth. They do not always occur equally as in the preceding example; but assimilations of experiences that do not quite "jibe" with existing schemes eventually introduce cognitive conflict and prompt accommodations to those experiences. And the end result is adaptation, a state of equilibrium, or balance, between one's cognitive structures and the environment.

The stages of congnitive development by J.Piaget. From Piaget's point of view—a perspective that stresses that cognitive development is an active process in which children are regularly seeking and assimilating new experiences, accommodating their cognitive structures to these experiences, and organizing what they know into new and more complex schemes. So two inborn activities—organization and adaptation— make it possible for children to construct progressively greater understandings of the world in which they live.

Piaget identified four major periods, or stages, of cognitive development: the sensorimotor stage (birth to 2 years), the preoperational stage (2 to 7 years), the stage of concrete operations (7 to 11 years), and the stage of formal operations (11 years and beyond). These stages of intellectual growth represent qualitatively different levels of functioning and form what Piaget calls an invariant developmental sequence; that is, all children progress through the stages in the same order. Piaget argued that stages can never be skipped because each successive stage builds on the accomplishments of previous stages.

Although Piaget believed that the sequencing of intellectual stages is fixed, or invariant, he recognized that there are tremendous individual differences in the ages at which children enter or emerge from any particular stage. In fact, his view was that cultural factors and other environmental influences may either accelerate or retard a child's rate of intellectual growth, and he considered the age norms that accompany his stages (and substages) as only rough approximations at best.

During the sensorimotor period, infants coordinate their sensory inputs and motor capabilities, forming behavioral schemes that permit them to "act on" and to get to "know" their environment. How much can they really understand by relying on overt actions to generate knowledge? More than you might imagine. During the first 2 years, infants develop from reflexive creatures with very limited knowledge into planful problem solvers who have already learned a great deal about themselves, their close companions, and the objects and events in their everyday world. So drastic is the infant's cognitive growth that Piaget divided the sensorimotor period into six substages that describe the child's gradual transition from a reflexive to a reflective being. Our review will focus on three important aspects of sensorimotor development: problem-solving skills (or means/ ends activities), imitation, and the growth of the object concept.

Reflex Activity (Birth to 1 Month). Piaget characterized the first month of life as a stage of reflex activity—a period when an infant's actions are pretty much confined to exercising innate reflexes, assimilating new objects into these reflexive schemes (e.g., sucking on blankets and toys as well as on nipples), and accommodating their reflexes to these novel objects. Granted, this is not high intellect, but these primitive adaptations represent the beginning of cognitive growth.

Primary Circular Reactions (1 to 4 Months). The first non reflexive schemes emerge at 1 to 4 months of age as infants discover by chance that various responses that they can emit and control (e.g., sucking their thumbs, making cooing sounds) are satisfying and, thus, worth repeating. These simple repetitive acts, called primary circular reactions, are always centered on the infant's own body. They are called "primary" because they are the first motor habits to appear and "circular" because they are repetitive.

Secondary Circular Reactions (4 to 8 Months). Between 4 and 8 months of age, infants are discovering (again by chance) that they can make interesting things happen to objects beyond their own bodies, such as making a rubber duck quack by squeezing it. These new schemes, called secondary circular reactions, are also repeated for the pleasure they bring. According to Piaget, 4- to 8-month-olds' sudden

interest in external objects indicates that they have begun to differentiate themselves from objects they can control in the surrounding environment.

Is an infant who delights in such repetitive actions as swatting a brightly colored mobile or making a toy duck quack engaging in planful or intentional behavior? Piaget said no: The secondary circular reaction is not a fully intentional response, because the interesting result it produces was discovered by chance and was not a purposeful goal the first time the action was performed.

Coordination of Secondary Reactions (8 to 12 Months). Truly planful responding first appears between 8 and 12 months of age, during the substage of the coordination of secondary circular reactions, as infants begin to coordinate two or more actions to achieve simple objectives. For example, if you were to place an attractive toy under a cushion, a 9-month-old might lift the cushion with one hand while using the other to grab the toy. In this case, the act of lifting the cushion is not a pleasurable response in itself, nor is it executed by chance. Rather, it is part of a larger intentional scheme in which two initially unrelated responses—lifting and grasping—are coordinated as a means to an end. Piaget believed that these simple coordinations of secondary schemes represent the earliest form of goal-directed behavior, and thus true problem solving.

Tertiary Circular Reactions (12 to 18 Months). Between 12 and 18 months of age, infants begin to actively experiment with objects and try to invent new methods of solving problems or reproducing interesting results. For example, an infant who had originally squeezed a rubber duck to make it quack may now decide to drop it, step on it, and crush it with a pillow to see whether these actions will have the same or different effects on the toy. Or she may learn from her explorations that flinging is more efficient than spitting as a means of getting food to stick to the wall. Although parents may be less than thrilled by such exciting new cognitive advances, these trial-and-error exploratory schemes, called tertiary circular reactions, reflect an infant's active curiosity—her strong motivation to learn about the way things work.

Symbolic Problem Solving (18 to 24 Months). The crowning achievement of the sensorimotor stage occurs as infants begin to internalize their behavioral schemes to construct mental symbols, or images, that they can then use to guide future conduct. Now the infant can experiment mentally and may show a kind of "insight" in how to solve a problem. Piaget's son Laurent nicely illustrates this symbolic problem solving, or inner experimentation:

Laurent is seated before a table and I place a bread crust in front of him, out of reach. Also, to the right . . . I place a stick, about 25 cm. long. At first, Laurent tries to grasp the bread . . . and then he gives up. . . . Laurent again looks at the bread, and without moving, looks very briefl y at the stick, then suddenly grasps it and directs it toward the bread . . . [he then] draws the bread to him (Piaget, 1952, p. 335).

Clearly, this is not trial-and-error experimentation. Instead, Laurent's problem solving occurred at an internal, symbolic level as he visualized the stick being used as an extension of his arm to obtain a distant object.

Piaget recognized the adaptive significance of imitation, and he was very interested in its development. His own observations led him to believe that infants are incapable of imitating novel responses displayed by a model until 8 to 12 months of age (the same age at which they show some evidence of intentionality in their behavior). However, the imitative schemes of infants this young are rather imprecise. Were you to bend and straighten your finger, the infant might mimic you by opening and closing her entire hand (Piaget, 1951). Indeed, precise imitations of even the simplest responses may take days (or even weeks) of practice (Kaye & Marcus, 1981), and literally hundreds of demonstrations may be required before an 8- to 12-month-old will catch on and begin to enjoy sensorimotor games such as peekaboo or patty-cake.

Voluntary imitation becomes much more precise at age 12 to 18 months, as we see in the following example:

At [1 year and 16 days of age, Jacqueline] discovered her forehead. When I touched the middle of mine, she fi rst rubbed her eye, then felt above it and touched her hair, after which she brought her hand down a little and fi nally put her fi nger on her forehead (Piaget, 1951, p. 56).

According to Piaget, deferred imitation—the ability to reproduce the behavior of an absent model—fi rst appears at 18 to 24 months of age. Consider the following observation of the antics of Jacqueline, Piaget's 16-month-old daughter:

Jacqueline had a visit from a little boy (18 months of age) who, in the course of the afternoon got into a terrible temper. He screamed as he tried to get out of a playpen and pushed it backward, stamping his feet. Jacqueline stood watching him in amazement, never having witnessed such a scene before. The next day, she herself screamed in her playpen and tried to move, stamping her foot . . . several times in succession (Piaget, 1951, p. 63).

Piaget believed that older infants are capable of deferred imitation because they can now construct mental symbols, or images, of a model's behavior that are stored in memory and retrieved later to guide the child's re-creation of the modeled sequence.

The preoperational period (2 to 7 years old) is marked by the appearance of the symbolic function— the ability to make one thing—a word or an object—stand for, or represent, something else. Judy DeLoache (1987, 2000) refers to the knowledge that an entity can stand for something other than itself as representational insight. This transition from the curious hands-on-everything toddler to the contemplative, symbolic preschool child is remarkable indeed. Consider, for example, that because 2- to 3-year-olds can use words and images to represent their experiences, they are now quite capable of reconstructing the past and thinking about or even comparing objects that are no longer present. And just how much does the ability to construct mental symbols transform a child's thinking? David Bjorklund (2005) answers by noting that the average, symbolic 3-year-old probably has more in common intellectually with a 21-year-old adult than with a 12-month-old infant. Although a 3-year-old's thinking will change in many ways over the next several years, it is similar to an adult's in that both preschool children and adults think by manipulating mental

symbols such as images and language, with most "thinking" being done covertly, "in the head."

Language is perhaps the most obvious form of symbolism that young children display. Although most infants utter their first meaningful word by the end of the first year, it is not until about 18 months of age—the point at which they show other signs of symbolism such as inner experimentation—that they combine two (or more) words to form simple sentences. Does the use of language promote cognitive development? Piaget said no, arguing instead that language merely reflects what the child already knows and contributes little to new knowledge. In other words, he believed that cognitive development promotes language development, not vice versa. (We will have more to say about Piaget's ideas about the relationship between language and thought later in this chapter.) A second major hallmark of the early preoperational period is the blossoming of pretend (or symbolic) play. Toddlers often pretend to be people they are not (mommies, superheroes), and they may play these roles with props such as a shoe box or a stick that symbolize other objects such as a baby's crib or a gun. Although some parents are concerned when their preschool children immerse themselves in a world of make-believe and begin to invent imaginary playmates, Piaget felt that these are healthy activities. According to Marc Bornstein and his colleagues (1996), "In symbolic play, young children advance upon their cognitions about people, objects, and actions and in this way construct increasingly sophisticated representations of the world" (p. 293). In the box on page 262, we focus briefl y on children's play and see how these "pretend" activities may contribute in a positive way to the child's social, emotional, and intellectual development.

During Piaget's **concrete-operational period (7 to 11 years old),** children rapidly acquire cognitive operations and apply these important new skills when thinking about objects and events that they have experienced. A cognitive operation is an internal mental activity that enables children to modify and reorganize their images and symbols to reach a logical conclusion. With these powerful new operations in their cognitive arsenal, grade-school children progress far beyond the static and centered thinking of the preoperational stage.

According to Piaget, the impressive thinking of concrete-operational children is limited because they can apply their operational schemes only to objects, situations, or events that are real or imaginable. The transitive inferences of concrete operators, for example, are likely to be accurate only for real objects that are (or have been) physically present. Seven- to 11-year-olds cannot yet apply this relational logic to abstract signifi ers such as the Xs, Ys, and Zs that we use in algebra. By contrast, formal operations, fi rst seen between the ages of 11 and 13 years of age, are mental actions performed on *ideas* and *propositions.* No longer is thinking tied to the factual or observable, for formal operators can reason quite logically about hypothetical processes and events that may have no basis in reality.

Egocentrism in child's thinking by Piaget. In popular usage of the term, an egocentric person is a conceited and boastful individual who is preoccupied with his own self-importance. There is, however, a fundamental difference between the cognitive egocentricity of a child as defined by Piaget, and the egocentricity of an

adult as is commonly understood. A child is egocentric because he cannot take someone else's point of view, an adult is egocentric because he will not - in one case, it is cognitive inability: in other, social insensitivity. "Cognitive egocentrism," according to Piaget "…stems from a lack of differentiation between one's own point of view and the other possible ones ... ". Decentering is defined as the "ability 10 shift mental perspective, in social relationships as well as in others." Egocentricity may also be defined as "the inability to decenter, to shin the given cognitive perspective (manque de de'centration)." Piaget has justified the use of the term "egocentrism" as opposed to "centrism" because "the initial centering of perspective is always relative to one's own position and action ... " All children are egocentric as they pass through the Piagetian cognitive continuum. Egocentrism is a developmental necessity which the child cannot escape. It is as unconscious as it is natural. It is a cognitive mode of dealing with reality, different at each developmental level. This term has been the most criticized and least understood of Piaget's concepts, but he has "insisted upon its epistemological meaning ... rather than on its popular or 'moral' meaning." At one point, however, even Piaget succumbed to the mounting criticism and stated: "We no longer call it "egocentric", as one of us once did, in deference to the criticisms from many psychologists who are still not familiar with the practice in the exact sciences of using a term only in accordance with the definitions proposed, irrespective of its popular meanings and associations."

Pinard and Laurendeau, however, engaged in replicating Piagetian research on large samples in Canada, Africa, and other places report: " ... it seems reasonable to conclude that, at least in the development of projective spatial concepts, the egocentric attitude is regular enough to suggest that it reflects a genuine and consistent form of mental organization." It matters little what we call it: egocentricity, or cognitive egocentricity, or Piagetian egocentricity, or X egocentricity. The important point is that it is significant enough not to be dismissed easily. Broadly speaking, cognitive egocentricity is a lack of differentiation between self and nonself; between subjective and objective; between psychological and physical; or it is an imbalance between assimilation and accommodation. In one of his books, Piaget defines it as: "... primacy of self-satisfaction over objective recognition ... and on the other, distortion of reality to satisfy the activity and point of view of the individual. In both cases it is unconscious, being essentially the result of failure to distinguish between the subjective and the objective". Egocentricity is decentered when differentiation between the two polarities is achieved.

There are various aspects of cognitive egocentricity as the child moves along the Piagetian cognitive continuum through four developmental sequences; sensory motor (birth - 2 + years); preoperational (2 - 7 + years); concrete operational (7 - 11 + years); and formal operational (11 - 15 + years).

Sensory motor egocentrism (birth - 2 years). At the beginning of postnatal life, the neonate is directly egocentric. According to Piaget, ". . . consciousness starts with an unconscious and integral egocentricity," where self is at the center of reality, but is not aware of itself. "Psychoanalysis has called this ... "narcissism," but it is important to understand that it is a narcissism without Narcissus, i. e., without any sense of

personal awareness as such." For the neonate, then, the self and the nonself are undifferentiated and global. The universe of the neonate, so to speak, is centered on his own body and on his own movements. During the next few months, the infant becomes indirectly egocentric, that is, the focus now shifts from his own body to objects around him. Also, the activity primarily centered on his own body now extends to objects in the environment. For example, the thumb-sucking (action centered on his own body) now extends to sucking anything the hand can grasp. The next important step in the decentering of cognitive egocentricity is the acquisition of object permanence. When an infant searches for a hidden object, it may be inferred that, for the infant, the object continues to exist independently of his perceptual activity or perceptual field. This behavior also suggests that some differentiation between self and nonself has taken place. "…the construction of solid and permanent objects is the first example of the transition from primitive total egocentricity to the final elaboration of an external universe ."

The evolution of practical space helps further in the decentering process. The uncoordinated sensory spaces (oral, visual, and tactile) on the neonate's own body and centered on his own movements gradually develop into a practical space furnished with permanent objects. The ease of locomotion in the surrounding space during the second year of life also helps the child to coordinate his own displacements as well as the displacements of other objects. Here again, self is the reference point. The relationships and displacements are the first coordinated between self and the objects, and only later between one object and another object.

Piaget also refers to the primitive precausal egocentricity of the infant as "magico-phenomenalistic." "Phenomenalistic" because two events contiguous in time and space are causally linked; "magico" because the infant almost appears to have a magical belief in his own activity as the casual agent. For example, when an infant pulls at the cords of a toy hanging above his crib, almost anticipating and hoping to produce an event at a distance, it is inferred that he has a magical belief in his own efficacy or that feelings and longings are sufficient to bring about an event. By the end of the second year, however, the child begins to understand the necessity of spatial contacts between objects. He can push an object, but he can be pushed also. The magical efficacy is diminished, but the differentiation between the subjective and objective is far from complete and has to be mastered during the next stage.

To summarize, then, the sensory motor egocentricity during the first two years of life implies a lack of differentiation between self and nonself, and a confusion between the activity of the self and the activity of the external world. This egocentricity is gradually decentered through a series of cognitive achievements which include the mastery of object permanence and evolution of practical space, There is a "miniature Copernican revolution" (14,p,79) which implies that for the child: (1) objects are external to self and self is only one object among many objects, and (2) objects exist independently of the activity of self and objects can act upon self just as self can act upon objects, Thus we find that the sensory-motor egocentricity becomes decentered and a state of equilibrium is reached, But as the child advances to the next developmental level - the preoperational period - a new form of

egocentricity will have to be decentered, and a new form of equilibrium will have to be reached.

Preoperatiollal Egocentricity (2 - 7 years). The transition from the sensory motor to preoperational level is marked by the appearance of mental representation or what Piaget prefers to call "semiotic functions." The semiotic functions include deferred imitation (imitation in the absence of a model), mental imagery, symbolic play, drawing, and language. The cognitive functioning on the plane of representation as opposed to the plane of sensory motor action of the previous stage is a definite advancement over the previous cognitive mode of dealing with reality. But this itself traps the child in a new form of egocentricity. The sensory motor child had to master the object; the preoperational child has to master the symbol or the object symbolized. The sensory-motor child had to learn to cope with the physical world of permanent objects; the preoperational child has to learn to cope with two new additional worlds - the social world of people, and his own subjective world of inner representation. Preoperational cognitive egocentricity, then, implies a lack of differentiation between the symbol and the thing symbolized, between the inner psychological world and the outer physical world, and between self and the social world of people. Piaget has elaborated upon the cognitive egocentricity of this period at great length in several of his books: Language and Thought of the Child; Judgment and Reasoning of the Child; Child's Conception of Reality; Child's Conception of Physical Causality; Moral Judgment of the Child; The Psychology of the Child. According to Piaget, the preoperational egocentricity has two forms: logical egocentricity, and ontological egocentricity.

Thus there are two forms of egocentricity, the first logical and the second ontological. Just as the child makes his own truth, so he makes his own reality; he feels the resistance of matter no more than he feels the difficulty of giving proofs.

The first provides the key to the child's judgment and reasoning, and the second provides the key to the child's conception of reality and causality. Logical exocentricity, lacking reversibility, reflection, or deduction will be discussed as:

(a) Intellectual egocentricity,

(b) Linguistic egocentricity, and

(c) Symbolic egocentricity

Ontological egocentricity will be discussed in relation to the child's conception of reality and causalIty.

Logical Egocentricity. a. Intellectual egocentricity. "The intellectual egocentricity is ... nothing more than a lack of coordination, a failure to group relations with other individuals as well as with other objects." The first aspect of intellectual egocentricity manifests itself in the child's inability to compensate or coordinate differences in two dimensions. The three classical conservation experiments dealing with mass, weight, and volume are too well known to be discussed here in detail. It is sufficient to say that the child bases his judgments on only one dimension, or on one element of the situation. It is longer, therefore, it is more; or it is higher, therefore, it is more. The things as they appear have priority over things as they really are. The child's judgment is perception bound; he looks at static configurations rather than at

transformations. His intuitive reasoning based on perception lacks reversibility; therefore, he cannot coordinate or compensate two dimensions in a given situation.

The second aspect of intellectual egocentricity is the child's inability to view a situation from any other perspective but his own. For example, a child's judgments about the left and right side of a person seated or standing opposite to him would be absolute judgments about his own left or right side. Or in the well-known experiment of the three mountains viewed from different perspectives, the child's judgments are based on the way the mountains look from his own particular perspective only. He cannot cope with the multiplicity of possible perspectives and remains blind to all but his own perspective, as if that were the only one possible. The third aspect of intellectual egocentricity is the inability to handle the logic of relations. "Paul is a boy" remains the same whatever the perspective, but in statements of brother-sister or brother-brother relationships, two points of view have to be coordinated at one-and-the-same time. A child will answer correctly that he has two brothers, Paul and John, but has difficulty answering correctly how many brothers John or Paul has; he will leave himself out because he cannot view himself from the position of John or Paul. If three objects are placed as A, B, C, the child will have no difficulty in stating that B is in the middle, but will have difficulty making a relative judgment that B is to the right of A and to the left of C, at one-and-the-same time. " ... the child fails to grasp the logic of relations for lack of having established reciprocity, first between himself and other people, and then between himself and things."

The fourth aspect of intellectual egocentricity may be seen in the moral reasoning of the child. In the early stages of moral development, the child has unilateral respect for the adult and is constrained by adult authority.

Constraint, on the other hand, is always the ally of childish egocentrism. Indeed it is because the child cannot establish a genuinely mutual contact with the adult that he remains shut up in his ego. The child is, on the one hand, too apt to have the illusion of agreement where actually he is following his own fantasy ...

Lessening of adult authority and increase in mutual respect and cooperation helps in moral development and decentering of egocentrism. Also, in making moral judgments about situations involving lying or dishonesty, a preoperational child disregards the intentions of the wrong doer and judges an act moral or immoral from the external or material consequences only. This attitude of objective responsibility in moral judgments is also an aspect of egocentricity.

b. Linguistic egocentricity

During the preschool period the child has acquired sufficient language to engage in verbal exchange but surprisingly enough much of the spontaneous language of the child is egocentric: repetition, monologue, or collective monologue. After analyzing the spontaneous speech of children over a period of one month during free play and free activity, Piaget found that 54-60% of the spontaneous speech of children between 3-5 years of age could be termed egocentric speech. For children between 5-7 years of age, 44-47% of spontaneous speech was egocentric. Most of the time children talk to themselves, about themselves, as a sort of running commentary accompanying their action, assuming that everybody knows and understands what

they are thinking or talking about. For example, one child will say, "I am going to put a nail here;" another may say, "I am going to paint the hat red." They believe that the other person always knows what they are thinking about and is acquainted with their reason for doing so ... ." Very often the monologue will be sprinkled with "because," "you see," but it is to be understood that the child talks about his actions to no one in particular. "To put it quite simply, we may say that the adult thinks socially, even when he is alone, and that the child under 7 thinks egocentrically, even in the society of others." Egocentric speech becomes socialized speech vis-a-vis others. During play, when children are collaborating in action, a fight or disagreement may take place. It is solved first by hitting or pushing at the sensory motor level and only after some time at the symbolic level by means of a primitive dialogue, when each child will make his own assertions. It will be some time before there is even an attempt at primitive discussion when the child will try to communicate or will try to understand the viewpoint of the other child, or will defend his own point. The egocentric speech of the child becomes socialized speech only in social collaboration. Disagreements, contradictions, and genuine discussion decenter egocentric language. Piaget recognizes that environmental and situational variations may increase or decrease egocentric speech, and suggests systematic studies of children's discussions.

c. Symbolic egocentricity. The symbolic play is one of the main activities of the preschool child. The symbolic play is "the purest form of egocentric and symbolic thought, and it is the assimilation of reality to the subject's own interest and the expression of reality through the use of images fashioned by himself." The symbolic egocentricity implies a lack of differentiation between the symbol and its referent. Children believe that names are part of the physical property of objects and that by distorting a name, you distort the object itself. In their symbolic games, also, the same lack of differentiation between the symbol and the thing symbolized is quite apparent. When a child pretends to be father, mother, butterfly or bunny, he is engrossed and enveloped in the symbol he has created to such an extent that he forgets to be himself.

Symbolic play is, therefore, pure assimilation or incorporation of the external world into the subjective world of the child; where there are no rules, the child makes and violates his own rules. By means of symbolic play the child corrects external reality, resolves conflicts, and "above all, he compensates for and completes reality by means of a fiction." When children create imaginary playmates, they do not differentiate between what is real and what is imaginary. The imaginary companions are real, who dictate order, dispense justice and correct reality. The drawings of preoperational children have a certain element of "transparency." For example, a face in profile will have two eyes; potatoes will be seen in a man's stomach because he had them for dinner. Piaget refers to this "transparency" as "intellectual realism" in children's drawings, in contrast with the visual realism of a more advanced stage. Piaget explains this as an aspect of egocentricity, because the child draws what he knows should be there rather than what he sees there. Logical egocentricity, discussed as intellectual, linguistic, and symbolic is the key to understanding the limitations and achievements of the preoperational child's reasoning, thought,

language, and play. Limitations are explainable in terms of cognitive egocentricity, and achievements help in the decentering of that egocentricity.

Ontological egocentricity: relates to the child's conception of reality and causality.

During this period of life the child may pester the adults with "why" questions or with questions relating to the origin of things. In order to answer children's questions at their level of understanding, We must first understand what the child's conception of reality is; and second, we must understand his particular cognitive mode of dealing with the reality at that time. Piaget has answered these questions in two of his books: Child's Conception of Reality, and Child's Conception of Physical Casualty. What is reality to the child? At the beginning of life there is no distinction between "the I" and the external world. The self and the world are one, but "a progressive splitting up of this protoplasmic consciousness into two complementary universes -- the objective and the subjective" constitutes the idea of reality. The ontological egocentricity is basically this: the inability of the child to differentiate between the subjective and the objective universe resulting in immature concepts of reality and immature judgments about physical causality. On one hand, mental phenomena are materialized - dreams are pictures on the walls, thought is a voice in the mouth, names reside in the object; on the other hand, physical phenomena are attributed psychological characteristics - clouds know where they are going, lamp posts send dreams to annoy us, wind is alive. Through progressive differentiation of the internal and the external, the realism of the child moves towards objectivity; but still, the self and the world remain very close. " ... there is never complete objectivity: at every stage there remain in the conception of nature what we might call "adherences," fragments of internal experience which still cling to the external world." Piaget distinguishes five forms of "adherences" which confuse child's judgments about physical causality: (1) Participation - almost magical belief that objects in the universe participate in human affairs, the sun and the moon follow us; (2) Animism - endowing life and consciousness to inanimate objects - the wind is alive; (3) Artificialism - everything is made for man: "the I" is replaced by "we;" - night comes so we can sleep; apples grow so we can eat them; (4) Finalism - everything has a function or purpose: rivers have to go to the ocean, or where else would they go; ships must float on the sea; and (5) Dynamism - notion of force: things have power almost like the muscular power of man; the air pushes the clouds. Piaget has attributed these various manifestations of precausality or "adherences" to the egocentricity of the child - the inability to separate the inner from the external world. The child sees the world in terms of and with reference to his own self.

There is therefore an egocentric logic and an egocentric ontology, of which the consequences are parallel: they both falsify the perspective of logical relations and of things, because they both start from the assumption that other people understand us and agree with us from the first and that things revolve around us with the sole purpose of serving us and resembling us.

But the very existence of pre causal thinking among children has been denied by some researchers and upheld by others. Pinard and Laurendeau examine this issue

and reconcile the differences between Deutsche and Hazlit (who reject the concept) and Dennis and Russell (who uphold it) by concluding that methodological differences in analysis of data confounded the results. Their own replication of Piaget's research confirms beyond doubt the existence precausal thinking and hence of ontological egocentricity.

By the time the preoperational child has learned to differentiate between the psychological and the physical (attained objectivity), or has learned to view a situation from a perspective other than his own (attained reciprocity), or has learned to differentiate and coordinate multiple perspectives (attained relativity). the egocentricity has been decentered. He is functioning on a new cognitive plane --- the plane of concrete operations. The concrete operations, then, are instrumental in overcoming the preoperational egocentricity.

Concrete operational egocentricity (7-11 + years). Piaget has devoted very little space to discussing the egocentricity of this period. But if the cognitive development is orderly and continuous, the same principles of egocentricity, decentering, and equilibrium which apply to other periods apply to this period also.

The emergence of concrete operations ~ concrete because they are performed on concrete objects ~ enables the child to do several things which he was unable to do formerly. For example, he can handle logico-mathematical operations such as, numeration, seriation, classification, all of which involve reversibility_ But this new cognitive achievement imposes its own limitations and generates its own brand of egocentricity. The concrete operations are applied to the perceptual "givens" of here-and-now. So his mental formulations are attached to the empirical reality only, and are thus limited by it. His thinking is "describer-thinking" and the direction it takes is from actual to possible. His formulations are derived from the data; but if some evidence contradicts his formulations, he either rejects the data or tries to arrange the data to fit his own formulations. Thus the concrete operational "child often fails to distinguish between his concrete thinking; and secondly, it shows a lack of differentiation between mental formulations derived from data and the data themselves, especially when contrary evidence is presented.

Formal operational egocentricity (11+years). The emergence of formal operations frees the child from the limitations and egocentricity of concrete operations. Reasoning now becomes deductive based on verbal hypotheses of it ... , then ... It is capable of taking into account unlimited possibilities beyond the data, beyond the here-and-now. The child can now think about thoughts rather than about things that exist or he can perform what Piaget calls "second-order" operations. Reflection takes a round about turn, so to speak, similar to the Copernican revolution of the sensory motor child. The concrete operational child reasons from what is real to what is possible: the formal operational child reasons from what is possible to what is real. Thus there is a complete reversal in the direction which thinking takes. Reality now becomes one sub-set of N possible sets; formerly, possibility was simply an extension of reality. "Formal operations provide thinking with an entirely new ability that detaches and liberates thinking from concrete reality and permits it to build its own reflections and theories." According to Piaget all preadolescents and adolescents

functioning at formal operational level have their own systems and theories to reform the world. This idealism is a natural and logical corollary of the hypothetical-deductive mode of thinking, which is the culmination of cognitive development. It is the belief in the power of his own reflection which is at the root of adolescent egocentricity. "It is metaphysical age par excellence; the self is strong enough to reconstruct the universe and big enough to incorporate it." The infant incorporates the universe into his corporal activities; the preschooler assimilates the world to his symbolic play; the concrete operational child assimilates it to his empirical formulations, and the adolescent incorporates the world into his grand schemes and theories. Once again, this supreme pinnacle of human achievement enslaves the preadolescent in a new kind of egocentricity - the metaphysical egocentricity. The messianic zeal to save humanity, to reform the world, and to change the establishment all stem from a cognitive mode of thought which transcends reality to the endless realm of possibilities. The egocentricity lies not in dreaming dreams, or formulating theories, or thinking possibilities, but in not recognizing the limitations which practical considerations of reality impose on the theoretical possibilities. Metaphysical egocentricity, then is a lack of differentiation between possibilities engendered by thought, and limitations imposed by reality. "The metaphysical egocentricity of the adolescent is gradually lessened as a reconciliation between formal thought and reality is effected. Equilibrium is attained when the adolescent understands that the proper function of reflection is not to contradict but to predict and interpret experience."

Piaget and Inhelder have referred to the process of equilibration in several of their writings. Three classical factors - physical environment, innateness or hereditary program and social transmission (language and education) - have been generally accepted as pertinent to cognitive development. Piaget has postulated fourth factor, equilibration, which coordinates those three. This coordination itself is a kind of equilibration. A subject may go through trial and error, or compensate contradictions, use feedback information, or may resort to other regulations which are mostly self - regulations.

There are regulations in the course of embryological development, what Waddington calls homeorhesis. At the physiological level, homeostatis is a self-regulatory mechanism : similarly, in the nervous system, the ret1ex are is a homeostat. On the level of human conduct and even at the level of logical operational thinking there are similar self-regulatory mechanisms. The equilibration process is mostly self regulatory. Equilibrium is the attained compensation as a result of self regulation. Piaget insists 011 a difference between equilibration as a process and equilibrium as an attained state. He discusses three kinds of equilibrium: (l) Equilibrium between assimilation and accommodation; (2) Equilibrium between subsystems; and (3) Equilibrium between parts and totality of knowledge at a given time.

First, the child assimilates and integrates the environmental stimuli to the existing "competencies" and structures and in so doing it accommodates and modifies these very schemes to environmental stimuli. hypotheses and assumptions on the one hand

and empirical evidence on the other. It is this lack of differentiation between assumption and fact that constitutes the egocentricity of the concrete operational period.”

In another place Piaget states, "Egocentrism must obviously be defined not only by primacy of assimilation over accommodation, but by lack of equilibrium between the two processes, one or other alternately predominating."

The second kind of equilibrium refers to the equilibrium between subsystems. The child may use two systems, e.g. number and length separately and experience no conflict between numerical and ordinal reference. But in experiments conducted by Inhelder and associates (16) where children had to integrate the two systems simultaneously, they experienced conflict and used self regulatory mechanisms. lnhelder reported a learning experimen t where subjects had to construct a road "just as long as" and parallel to the experimenter's road, but with shorter matches. In this experiment, the self-regulatory mechanism of equilibration proceeded through four steps: (1) No contradiction was felt and children used the two systems separately; (2) Conscious of the contradiction, they used the two systems alternately; (3) Inadequate effort at integration and resorting to compromise solution; and (4) Reciprocal adjustment instead of posthoc correction. When the two separate subsystems have been integrated or when equilibrium is attained, the child will explain "you need more matches when they are small, and the road goes less far but it has zig zags."

The third kind of equilibrium is between parts of knowledge a subject has and totality of knowledge at a given moment. There is differentiation into parts and integration of parts back into the whole or the total "structure d'ensamble." Piaget states that his cognitive equilibrium is quite different from the equilibrium in physics where it is a question of a balance of forces. Cognitive equilibrium is a system in which all parts are interdependent – there is a cycle of interaction among parts and it is open to influences from the outside. "This equilibrium between the integration and the differentiation of the parts in the whole has no equivalent in physics. It is only found in biological and cognitive equilibrium."

Each developmental level reflects a genuine and consistent form of mental organization. In other words, each developmental level has its own brand of' egocentrism or centrism. The sensory motor child has difficulty differentiating between self and nonself; the preoperational child has to separate the symbol from the thing symbolized; the concrete operational child has to differentiate between the data and the data derived conclusions; and the formal operational child has to distinguish between his abstract theories and practical considerations of reality. Egocentrism increases whenever the child has to cope with a new field of cognitive action, and subsides when he has mastered it, only to reassert itself. It is an achievement as well as a limitation; equilibrium as well as disequilibrium. The cognitive development over one's life span may be explained by "egocentrism/centrism/decentrism/ equilibration-equilibrium" model. "The ebb and flow of egocentrism across ontogenetic development is, of course, an expression - almost t a simplified restatement - of the general equilibration model which Piaget imputes to cognitive evolution ... "

Control questions:

1. What is the importance of clinical interview for research?
2. What is assimilation?
3. What are stages of intellectual development according to J.Piaget?
4. According to J.Piaget what changes goes on primary Circular Reactions?
5. According to J.Piaget how egocentricity influences?

Give the definition to the following notions:

- *Quantitive method*
- *Assimilation*
- *Accommodation*
- *Egocentricity*
- *Formal operations*

2.4 Epigenetic principle of development by E.Erikson

Erikson extended Freud's work by describing stages of development to include all of the human lifespan, from infancy through old age. Freud had little to say about stages beyond his genital stage (adolescence), although Erikson quotes him as stating that the important tasks of adulthood are "to love and to work". By contrast, Erikson's stages of young adulthood, and the middle and later years, are well developed and offer many insights into the kinds of tasks presented to each of us by life itself as people mature and grow older. As with many other psychologists whose work is based in the psychoanalytic tradition following Freud, Erikson can be called an ego psychologist because he thought of the ego as something more than a check on the demands of the id and a moderator between id and superego. Rather, the ego has a life of its own. Although partly conscious and partly unconscious, the ego more clearly represents the total personality than does the id. Also, along with other ego psychologists, Erikson stressed the importance of social interactions in development, as opposed to Freud's emphasis on development as a psychosexual process. The role of sex was indeed downplayed by Erikson, as it was by most post- or neo-Freudians in the psychodynamic tradition (including Jung, Adler, Horney, and Sullivan). Although he did not overtly deny psychosexual phenomena such as oral fixation and Oedipus complex, Erikson not only downplayed the role of sex but also even the unconscious mind, focusing more on interpersonal, social, and cultural influences.

Erikson saw that each stage of development presents its own unique challenges, which he called crises. Erikson believed that these crises of the ego presented challenges to one's individual identity. Successful development of the personality (or psychosocial development) depends on meeting and overcoming these tasks or crises.

Block of Erikson's Stages of Personality Development

Life Stage	Psychological Crisis	Adaptive Ego quality	Ego care pathology
1. Infancy. 0-2 yrs.	Trusts or mistrusts	Hope	Withdrawal
2. Toddler. 2-3 yrs.	Autonomy vs. shame and doubt	Will	Compulsion
3. Early school age 4-5 yrs	Initiative vs. guilt	Purpose	Inhibition
4. Middle school age 6-12 yrs	Industry vs. inferiority	Competence	Inertia
5. Adolescence	Identity vs. identity confusion	Fidelity	Repudiation
6. Young adulthood	Intimacy vs. isolation	Love	Exclusivity
7. Adulthood (middle adulthood)	Generativity vs.	Care	Rejectivity
8. Old age (later adulthood)	Integrity vs. despair	Wisdom	Disdain

For each stage, Erikson specified a basic strength that arises from successful resolution of the identity crisis that the developing person faced at that stage. For Erikson, psychological growth is indeed growth of the ego. The opposite of a basic strength is called core pathology. For example, in Erikson's first stage (the period that Freud called the oral stage) hope is the basic strength, withdrawal the core pathology. It can be argued Crane (2005) that Erikson's theory qualifies as a stage theory in the same way that Piaget's or Kohlberg's theories do because once again the stages refer to qualitatively different behavior patterns; they concern general issues; they unfold in an invariant sequence; and they are thought to be culturally universal. This may work as a generality, but one must also consider that life's difficulties, such as divorce or loss of a job or loved one, can set a person back (regression).

First Stage: Basic Trust versus Basic Mistrust (Psychosexual Mode is Oral, Respiratory, Sensory, Kinesthetic) The crisis the child faces at the first stage concerns basic trust versus basic mistrust. The basic strength of the first stage is hope, or the expectation that difficulties in life, presenting whatever challenges they may, will eventually result in a positive outcome. This sense of hope is, in turn, needed to meet the challenges presented at later stages of development. The antithesis of hope is a lack of hope and withdrawal. The crucial social interactions are with the mother or mother surrogate. What must be emphasized is that, through these interactions, the child learns both trust and mistrust, but in the right proportion: a healthy sense of mistrust is also necessary for successful dealings with others in social relations. As with Freud, Erikson recognized that problems will develop not only if the infant's basic needs are neglected, but also if it is overindulged. With Erikson, however, the child's needs are not merely oral, and are not primarily sexual. In addition to experiencing pleasure from breast or bottle, the child needs physical contact and consistency in attention. The child's sense of trust grows along with the development

of the ego: it senses that its needs will be met in an orderly fashion while also learning the importance of delay of gratification. An important example of ego development and trust building is when the child learns to accept its mother's absence without undo anxiety. Later theorists, picking up on Freud and Erikson, stressed the importance of successful attachment bonding between mother and child. The child must not only learn to trust in its mother but also to trust in itself. This comes with learning of self-regulation, as when the child acclimatizes to teething and learns to suckle at the breast more gently. Erikson believed that the mother or mother figure plays an important part in the child's development of trust, not only by meeting the child's basic comfort and nurturance needs, but by having confidence in herself. He believed that an anxious mother transmitted this anxiety to the child, which he saw as unhealthy: a mother's tension causes a corresponding state of tension in her baby, resulting in a feeling of insecurity and lack of trust.

Second Stage: Autonomy versus Shame and Doubt (Pyschosexual Mode is Anal, Urethral, and Muscular) That the toddler struggles to gain a sense of autonomy or control of bodily functions, large, and small motor skills, should be quite obvious to the parents of such children. Walking, talking, and later dressing and feeding oneself, as well as learning to control bowel functions, are all tasks that the child learns during this stage. And increasingly, she or he wants to do these things without adult help. But adults realize that the child is not always capable of doing these things herself, and patience with letting her have her own way can wear thin. The child, in turn, seems at times to be at war with her parents. She wants to do things on her own, yet can't – a very frustrating situation all around! The child often feels ashamed of his or her lack of control when, for example, sitting on a potty trying to control urinary or bowel functions. The parent also risks increasing the child's shame, either unintentionally (by a lack of patience, for instance) or intentionally (by exhibiting anger or ridicule). Shame and doubt are the natural opposites of childhood autonomy. How is a parent to handle such conflicts? There are, unfortunately, no easy answers to the dilemma of the willfulness seen in the "terrible twos." Will is indeed the basic strength of this stage, compulsion the negative core weakness. The parents must be patient with the child but not to the point of sainthood. Parents must establish – and children desperately need – rules or standards of proper behavior. The child must learn the meaning of the word "no." But often the willful child learns this only too well – she frequently defies parental requests using this same word. Here Erikson, like Kohlberg, stresses the learning of "law and order." But parents who over control their children risk increased shame and lack of a sense of autonomy: such over controlling behavior can break the child's will and (Erikson believed) lead to the kinds of "anal" neuroses (extreme compulsiveness or messiness) described by Freud. Erikson also noted that different cultures have different standards of parental expectations for children's behavior. The Lakota Sioux tribe, for instance, does not try to force children to learn how to control their toilet behavior; instead, children learn naturally in time through imitation. By contrast, the standards for children in the United States today may seem much more restrictive; Erikson (even back in his time) thought that our society was very

restrictive and "sanitized." In recapping, Erikson expanded Freud's ideas about the so-called anal stage in several ways. First, he expanded the notion of the child's need for control or autonomy beyond just toilet training, to a number of physical challenges such as walking, learning to do things for him or herself, and so forth. Second, he emphasized the role of the development of the ego here as in other stages, as opposed to Freud's developmental psychology anchored in id impulses. And third, rather than see the challenges of childhood from the limited standpoint of a given culture, he noted that these challenges and the way they are handled by parents and society differ across cultural settings.

Third Stage: Initiative versus Guilt (Psychosexual Modes are Genital, Locomotor) Here again Erikson does not break away from Freud – he does acknowledge oedipal factors in development – but yet at the same time he expands and broadens the description of this stage by increasingly recognizing social factors. On the more traditional side he states that "Infantile sexuality and incest taboo, castration complex and superego all unite here to bring about that specifically human crisis which the child must turn from an exclusive, pre-genital attachment to his parents to the slow process of becoming a parent, a carrier of tradition" (1950/1985, p. 256). But notice that this Freudian endorsement also contains the notion that the child identifies with the parent, and by doing so learns to adopt and internalize the role of the same-sex parent through observation and imitation. Initiative is implied in these attempts at imitation, but guilt occurs when the child's developing conscience feels in competition with the parent (i.e., oedipal feelings). The parents are viewed by the child as big, powerful, and threatening – and the truth in these perceptions is evident even if one discounts the Freudian notions of castration anxieties or penis envy. Initiative is actualized through the child's expanding repertoire of capabilities. Children at this age are extremely active and mobile, or in Erikson's terms, locomotive. They are talkative, and they experiment and learn through imaginative play. (The latter idea seems likely to have been inspired by Erikson's training in the Montessori method; notice, too, the parallel with Piagetian theory.) The child's conscience can put a damper on this very active development, however, if parents instill guilt feelings by insisting too strongly on "good" behavior. Thus while the basic strength associated with this period is a sense of purpose, the core weakness is inhibition.

Fourth Stage: Industry versus Inferiority (Psychosexual Mode is Latency) According to Erikson, the child has at this stage (per Freud) sublimated oedipal impulses and "now learns to win recognition by producing things. He has mastered the ambulatory field and the organ modes . . . . He develops industry – i.e., he adjusts himself to the inorganic laws of the tool world . . . . His ego boundaries include his tools and skills: the work principle . . . teaches him the pleasure of work completion by steady attention and persevering diligence". The basic strength of this stage is therefore competence. The child that is ill prepared for school or lacks the tools for learning from life's experience will despair. Successful resolution of crisis at this stage stems largely from preparation at earlier stages. Erikson used the term inertia (as in inert, or passiveness) to define the core pathology, the antithesis of

competence. But for most children, this is a period of relative calm, as it was in Freud's exposition. Inner conflicts give way to increased learning and mastery of the skills needed to succeed in later life.

Fifth Stage: Identity versus Role Confusion (Psychosexual Mode is Puberty) Adolescence is a time of great change: the body and the sexual organs mature, new expectations for social and academic adjustments arise with the transition to middle school, self-image typically suffers, and life can be very stressful, especially in the earlier transition stage. The basic task of this period is to separate oneself from one's parents – especially the same-sex parent – and to assume an identity of one's own. The latter is a very difficult task; many people do not fully succeed in it today until they are well beyond their teen years! Oedipal conflicts again return with full force (in agreement with Freud), but the child who is no longer quite a child must now learn to displace the sexual feelings for his or her opposite sex parents onto others. In the later phases, this is done partially through ritual courtship practices traditionally known in our own society as "dating." Teens not to merely learn "who they are," they must at the same time learn to define and invent themselves. Identities are tried out like new suits of clothes. Role models may be parents, teachers, coaches, film stars, athletes, or "outlaws." Parents can rightly guess that the latter is a potential nightmare. But parental perceptions can be distorted too; teen rebelliousness sometimes takes a "dark" turn, but this doesn't mean that the youngster has lost her or his core set of values. "Metallic" or "Goth" appearances and piercings are usually just experiments (thought tattoos are permanent), and the worried parent can usually get through these stages with the mantra that "this, too, shall pass!" But there are times when the wise parent must put his/her foot down and assume a more authoritarian role: teens, like small children, sometimes require the imposition of rules and limits, especially where their activities border on danger – as in the cases of drug experimentation, permissive sexual behavior, or hanging out with the "wrong crowd." The conflict for the parent, then, is how much freedom to grant, and how much control to assume, over the young person who is at once both a child and an adult. The fostering of mutual respect and appreciation of the positions of both parties is the key. The teen years are indeed a time of identity crisis, or in Erikson's terms "a turning point of increased vulnerability and heightened potential". The basic task is, in Erikson's terms, fidelity or truthfulness and consistency to one's core self or faith in one's ideology. The core pathology is repudiation of the assumption of a healthy role formation. Repudiation can take the form of defiance of authority or of resignation and despair, which Erikson termed diffidence. Some of the coping mechanisms for the teen who is confronting his or her identity that Erikson discusses are:

• Foreclosure: In order to suppress the anxiety that attends lack of identity, some adolescents prematurely assume an identity of convenience; someone else's value system, such as that of one's parents, without giving the matter very much thought or consideration. Example: "My father was a dentist – I know that's what he has in mind for me and that is what I shall become."

• Moratorium: A "time out" or suspension of the search for oneself while exploring different options. Example: Erikson himself used this strategy in his youth as he wandered through Europe before committing himself to a career.

• Diffusion: This essentially represents a kind of apathy in which the youth lacks any kind of passion or commitment. Example: "I don't really feel committed to anything – I do what I can to get by in school." As another example, from Arthur Miller's (1949/1976) play, Death of a Salesman, the character Biff states: "I just can't take hold, Mom, I just can't take hold of some kind of a life" (cited in Erikson, 1959/1980, p. 97).

• Positive role identity or identity achievement: This is the sense of really knowing who one is and in general, where one is headed in life. Example: "I know that I value justice – I intend to study law and do my part to make a better world."

• Negative role identity: This refers to the rebellious denial of the expectations of parents or society; the opposite is instead chosen. Example: The son of a police officer decides to join a gang of drug users and petty thieves.

Sixth Stage: Intimacy versus Isolation (Psychosexual Mode is Genitality) Erikson viewed intimacy or closeness and mutual sharing with another as the basic strength of this stage, isolation as its core pathology. Erikson believed that intimacy between two people as a couple was only possible when each had developed a strong sense of identity separately. Unfortunately, many couples in his day married at a very young age, so this was by no means always the case. The dilemma is that it is difficult (though possible in rare cases) for two people to grow and mature together unless they have first matured separately. Not surprisingly, divorce is a common outcome for couples who marry while still quite young and immature. Young adults often still have not advanced in maturity from adolescence. Although some have achieved a level of maturity by the early twenties, many others do not arrive at this level until well into their thirties – and still others never do attain full maturity! In today's complex world, attainment of maturity and relative independence seems to take considerable time. Perhaps it is fortunate, then, that people tend to marry somewhat later than they did in the 1950s. By genitality Erikson referred to sexual intimacy. This is the physical correlate of psychological intimacy. Good sexual relations depend on the ability of each partner to share and care, not to exploit or hurt the other. Sexual love must be unselfish.

Seventh Stage: Generativity versus Stagnation (Psychosexual Mode is Procreativity) To a great extent both Freudian and Eriksonian psychoanalysis emphasized the normalcy of traditional morality. At the times they were writing conventional social standards called for young men and women to marry and produce children. The man was expected to have a career or profession, which for the woman was optional. Times have obviously changed, as today marriage itself is seen by many people as an option, even if they are engaged in a long-term relationship and have children. Homosexual marriage, though quite controversial as of this writing, may one day be accepted in society. But homosexuality itself, once seen as a psychological disorder, is no longer considered such by psychiatrists and psychologists. When Freud and Erikson were writing, sexual intercourse culminating

in mutual orgasm in a marital relationship was considered the ideal expression of complete fulfillment between a man and a woman. Since the pioneering work of Masters and Johnson (1966), ideas about sex and love have changed. The combination of sex, love, and commitment (whether or not people are married) still resonates with many people as an ideal kind of relationship. But other options – for instance, protected sex for its own sake between consenting adults prior to or without marriage – are now also acceptable to many people. Variations in sexual practices that go beyond standard intercourse are also now widely accepted by sex researchers and by the public as valid and welcomed alternatives in promoting mutual satisfaction to sexual partners. With these changing mores in mind, some of the earlier psychoanalytic writings may seem quaint to today's reader. Freud in particular, for all his talk about sexual repression, would today be seen as a bit prudish in his ideas, and in his own life. But Freud began a trend of openness about sexual matters that continued well into the twentieth century, and changes in attitudes toward sexual practices were only beginning to be felt at the time the first edition of Erikson's Childhood and Society first appeared in 1950; thus this context must be considered when evaluating his work. Remember too that Erikson was breaking new ground by extending the stages of development into the adult years and throughout the remainder of the lifespan. His writings on the later stages of development were highly innovative, if somewhat sketchy. Erikson's ideal of generativity thus includes what many see as old-fashioned notions about conventional sex between married adults. But he also went beyond this: generativity in its broadest sense refers to creative and productive activity through work (recall Freud's purported dictum on the importance of "love and work" from above). Generativity is about much more than sex and procreation! Erikson's concept embraces a sense of caring for the future; caring for the next generation. Indeed, Erikson included working for a better world as part of his concept. He recognized that fulfillment in life can be achieved without necessarily having children (or procreativity). But it does require the ability to care for and about others. The opposing concept to generativity is stagnation, or the loss of self in selfabsorption. Erikson also realized that, though generativity is a dominant theme in the middle years (thirties, forties, and fifties), this kind of caring concern for future generations has its seeds in early adulthood – the childbearing years – and continues throughout the remainder of the lifespan. A sense of connectedness of one generation with another is implied in the concept, and generativity is, in the broadest sense, a symbolic link to immortality through acts and works that will survive the individual. Based on his own research as well as that of others, Dan McAdams (2001) stated that "Highly generative adults tend to express a more spiritual understanding of life . . . than do less generative adults. Generativity is also positively associated with volunteerism, community involvement, and voting. Social institutions such as schools, churches, and government agencies depend on the generative efforts of adults."

Eighth Stage: Integrity versus Despair (Psychosexual Mode is "Generalized"). Integrity in the later years of life implies acceptance of a life that was well-lived. It does not mean that life is over, for these can often be very productive years. But by

this age a person begins take a reflective and evaluative look back at his or her life. A person may ask questions like "Was my life fulfilling?" or "What was I able to accomplish?" Life is full of choices and there are always many roads that were not taken by all of us. Everyone makes mistakes, including some major or even tragic ones. To be fulfilled does not mean that one has led a perfect life! But if one has managed life reasonably well and come to grips with one's shortcomings, practiced meaningful selfforgiveness where called for, and taken into account both positive and negative factors from one's past, then a positive sense of integrity ensues. Despair, however, implies a lack of further hope. Despair can result from unfulfilled potential or a feeling that one has wasted one's life, without hope for personal redemption. Despair is often disguised by an outward attitude of contempt toward others. Such contempt, according to Erikson, really reflects contempt for the self, projected outward. After a lifetime of living and learning, Erikson stated that wisdom is the basic strength associated with later years, based on the welllived life. Disdain is the core pathology of this stage.

Sociogenetic aspects of mental development. Social learning theory accepted principles of conditioning and reinforcement of earlier behaviourists and built upon these principals. These theorists also considered inner motivational factors and challenged the assumption that learning represents a change in behaviour.

Behaviourism, also known as the learning perspective, proposes that all things that people do, from acting to thinking and feeling, can be regarded as behaviours. This perspective studies behaviour instead of constructs of the mind. The two most important behaviourist theorists are John B. Watson and B. F. Skinner. Watson believed that directly observable events—stimuli and responses—should be the focus of study, not the internal constructs of the mind. Watson thought that children could be taught to develop in any way adults wanted if adults controlled the stimulus-response associations.

Edward Thorndike initially proposed that humans and animals acquire behaviors through the association of stimuli and responses. He advanced two laws of learning to explain why behaviors occur the way they do: The Law of Effectspecifies that any time a behavior is followed by a pleasant outcome, that behavior is likely to recur. The Law of Exercise states that the more a stimulus is connected with a response, the stronger the link between the two. Ivan Pavlov's groundbreaking work on classical conditioning also provided an observable way to study behavior. Although most psychologists agree that neither Thorndike nor Pavlov were strict behaviorists, their work paved the way for the emergence of behaviorism.

B. F. Skinner, a behaviourist heavily influenced by the ideas of Watson and pioneers such as Ivan Pavlov and Edward Thorndike, also proposed a conditioning theory that reinforcement and punishment form children's behaviour. According to Skinner, a child's behaviour can be encouraged by following it with a wide variety of forms of reinforcement, such as praise, a friendly smile, or a new toy. Other behaviours can be discouraged by punishments, such as withdrawal of privileges or disapproval.

Social learning theory (also known as Social Cognitive Theory) is the idea that people learn by watching what others do and that human thought processes are central to understanding personality. Social learning theory stemmed out of work by N.E. Miller and J. Dollard in 1941. Their proposition posits that if humans were motivated to learn a particular behavior that particular behavior would be learned through clear observations. By imitating these observed actions the individual observer would solidify that learned action and would be rewarded with positive reinforcement (Miller & Dollard, 1941). The proposition of social learning was expanded upon and theorized by Albert Bandura from 1962 to the present.

Bandura agrees with Skinner that operant conditioning is an important type of learning, particularly for animals. However, Bandura argues that people are cognitive beings—active information processors—who, unlike animals, think about the relationships between their behavior and its consequences. They are often more affected by what they believe will happen than by what they actually experience. Consider your own situation as a student. Your education is costly and time-consuming and imposes many stressful demands. Yet, you tolerate the costs and toil because you anticipate greater rewards after you graduate. Your behavior is not shaped by immediate consequences; if it were, few students would ever make it through the trials and turmoil of college. Instead, you persist as a student because you have thought about the long-term benefits of obtaining an education and have decided that the benefits outweigh the short term costs you must endure. Bandura emphasizes observational learning as a central developmental process. Observational learning is simply learning that results from observing the behavior of other people (called models). A 2-year-old may learn how to approach and pet the family dog by simply watching his older sister do it. An 8-year-old may learn a very negative attitude toward a minority group after hearing her parents talk about this group in a disparaging way. Observational learning could not occur unless cognitive processes were at work. We must attend carefully to a model's behavior, actively digest, or encode, what we observe, and then store this information in memory (as an image or a verbal label) in order to imitate what we have observed. And, as we will see in the box on page 50, children do not need to be reinforced to learn this way. Observational learning permits young children to quickly acquire thousands of new responses in a variety of settings where their "models" are pursuing their own interests and are not trying to teach them anything. In fact, many of the behaviors that children observe, remember, and may imitate are actions that models display but would like to discourage—practices such as swearing, smoking, or eating between meals. So Bandura claims children are continually learning both desirable and undesirable behaviors by observation and that, because of this, child development proceeds very rapidly along many different paths.

Bronfenbrenner begins by assuming that natural environments are the major source of influence on developing persons—and one that is often overlooked by researchers who choose to study development in the highly artificial context of the laboratory. He defines environment (or the natural ecology) as "a set of nested structures, each inside the next, like a set of Russian dolls." In other words, the developing person is

said to be at the center of and embedded in several environmental systems, ranging from immediate settings such as the family to more remote contexts such as the broader culture. Each of these systems is thought to interact with the others and with the individual to influence development in important ways.

Bronfenbrenner's theory truly revolutionized the way developmentalists considered the environment of a child's development. In the 1940s and 1950s, for example, developmentalists would likely examine the effect of one aspect of the child's environment and attribute all differences between children to differences in that aspect of the environment.

For example, cognitive, social, and even biological differences between children of divorce and children of intact families might all be attributed to the effects of the divorce on the children. With Bronfenbrenner's theory it was now possible to consider the many different levels and types of environmental effects that might influence a child's development.

For Vygotsky, social interaction precedes development. Consciousness and cognition are the end products of socialization and social behaviour. Social context and environment can include interactions with parents, teachers, friends, and siblings and with objects such as books and toys. Children are active in making these interactions by constructing their own knowledge, skills, and attitudes and not just copying the world around them.

Control questions:

1. What is the importance of epigenetic principle of development by E.Erikson?
2. What are the stages of life circle according to E.Erikson?
3. What E.Erikson meant by "moratorium"?
4. Who are the representatives of social learning theory?
5. How Edward Thorndike considered learning process?

Give the definition to the following notions:

- *Egomatch*
- *Psychological moratorium*
- *Autonomy*
- *Shame*
- *Doubt*

2.5 Cultural-historical concept of mental development by Vygotsky

Applying dialectical synthesis, Vygotsky noted the Marxist concept of the influence of tool invention on human mental life (thesis) and the anthropological view of the role of culture in human development (antithesis). His resolution was the designation of cultural signs and symbols as psychological tools, which he defined as instruments of cognitive development (synthesis). Their importance is that early humans created signs (simple psychological tools) and initiated progress toward

complex thinking in the species (phylogeny). For the individual in society, the task is to appropriate the symbol systems of one's culture to develop the related forms of reasoning (ontogeny).

In other words, the traditional role of signs and symbols, such as human speech, written language, and algebraic and mathematical symbols, is to serve as carriers of both meaning and sociocultural patterns. Vygotsky, however, emphasized a second essential role, that of assisting individuals to master complex cognitive functions that are not fully developed prior to adolescence. Referred to by Vygotsky as complex or higher cognitive functions, these capabilities are voluntary (self-regulated) attention, categorical perception, conceptual thinking, and logical memory.

Of particular importance is that Vygotsky considered higher cognitive functioning, the cultural development of behavior, and the mastery of one's behavior by internal processes as equivalent. That is, the higher cognitive functions, which require self-mastery, develop through a complex dialectical process from given biological functions. The process requires the child's mastery of the external materials of cultural reasoning, which become internal mechanisms of thinking.

Vygotsky's conceptualization anticipated subsequent discussions of the need to develop self-regulated learners who can direct and manage their own learning and thinking. Unlike these perspectives, which have had limited success in teaching specific self-regulatory strategies for particular situations, Vygotsky identified two general requirements for developing self-directed thinking. First, higher cognitive functions emerge only after students develop conscious awareness and some control of their own thought processes. Second, school instruction should focus on developing these broad capabilities, which, in turn, develops self-regulation.

The lengthy process required to develop self-mastery and the higher cognitive functions is illustrated in Vygotsky's identification of the four stages of learning to use symbols for thinking. In developing logical memory, for example, symbol use progresses from preintellectual (child cannot master his or her behavior by organizing selected stimuli) to internalization in which individuals construct self-generated symbols as memory aids.

Essential to cognitive development is the social interaction between the learner and a knowledgeable adult. Development of the higher cognitive functions depends on situations in which the adult commands the learner's attention, focuses his or her perception, or guides the learner's conceptual thinking. Formally stated, any higher cognitive function, such as self-regulated attention, categorical perception, or conceptual thinking, was first external in the form of a social relationship between two people. Then, through the learner's activity, it becomes internalized as an intracognitive function.

Vygotsky's emphasis on the dynamics of development is reflected in his critique of psychological research for studying already developed or fossilized behaviors. Instead, research methods should capture the processes of development. Vygotsky's double-stimulation method placed learners in problem-solving situations that were above their natural capacities. Available nearby were aids, such as colored cards or pictures. Vygotsky and his co-workers studied the ways learners of different ages

struggled or successfully used these aids, documenting changes in learner activity and accompanying changes in cognitive functioning.

Vygotsky's works about education and cognitive development. Two influential Vygotskian concepts are the role of inner speech and the zone of proximal development. In contrast to the Swiss psychologist Jean Piaget, Vygotsky maintained that the child's external self-focused speech during activities did not disappear. Instead, through a dialectical transformation, it became inner speech that guided the child's planning and other emerging thought processes.

Vygotsky's view that learning leads development and the immaturity of students' conscious awareness and mastery of their thinking at school age set the stage for the concept referred to as the zone of proximal development (ZPD). Defined as including higher cognitive functions that are about to mature or develop, the ZPD is determined by the cognitive tasks the learner can complete in collaboration with an adult or an advanced peer. Simply stated, the cognitive operations that the student can complete with the assistance of another today, he or she can accomplish alone tomorrow.

Some discussions of classroom practices credit Vygotsky as supporting or advocating peer collaboration in the classroom. However, translations of his writings indicate that he discussed only teacher-student collaboration in the classroom. Higher cognitive functions develop through the teacher's requiring the learner to explain, compare, contrast, and generalize from subject-matter concepts. In this way, students learn to control their attention, to think conceptually, and to develop logical networks of well-developed concepts in long-term memory.

Applying cultural-historical theory to disabilities such as deafness, Vygotsky emphasized that the child's social deprivation is the factor responsible for defective development. For example, he noted that the blindness of a farmer's daughter and that of a duchess are different psychological situations because their social situations differ. To address the difficulties faced by disabled learners, Vygotsky suggested that societies continue developing special psychological tools that can provide the social and cultural interactions essential for cognitive development.

Finally, Vygotsky's intellectual heritage includes his emphasis on child study as the science of child development. Required is the synthesis of knowledge from different disciplines that addresses both the development of novel cognitive functions and the educational needs of children.

Control questions:

1. What is the main meaning of biogenetic principle in psychology?
2. Make a short analysis to “child-adolescent” and “child-subject” system of child’s development in foreign psychology.
3. What is the difference between theories of J.Piaget and Vygotsky about child’s cognitive development?
4. What is the difference between “socialization” and biogenetic and sociogenetic conceptions about cognitive development?
5. How Vygotsky understood the role of environment in congnitive development process?

6. What is theoretical and practical value of “the zone of proximal development” concept?
7. What is the importance of education and congnitive development problem in our psychology?
8. What is the role of social experience in congnitive development of child?

Give the definition to the following notions:

- *Biogenetic law*
- *Recapitulation theory*
- *Genetic epistemeology*
- *Adaptation*
- *Sensor intelligent*
- *Egoidentity*
- *Group identity*
- *Socialization theory*
- *Higher mental function*
- *Sensitive period*
- *The zone of proximal development*

3.Psychological aspects of ontogenetic development period

3.1Newborn crisis

In the past, newborns were often characterized as fragile and helpless little organisms who were simply not prepared for life outside the womb. This view may once have been highly adaptive, helping to ease parents' grief in earlier eras when medical procedures were rather primitive and a fair percentage of newborns died. Even today, in cultures where many newborns die because of poor health and medical care, parents often do not name their newborns until they are 3 months old and have passed the critical age for newborn death (Brazelton, 1979).

The surprising fact is that newborns are much better prepared for life than many doctors, parents, and developmentalists had initially assumed. All of a newborn's senses are in good working order and she sees and hears well enough to detect what is happening around her and respond adaptively to many of these sensations. Very young infants are also quite capable of learning and can even remember some of the particularly vivid experiences they have had. Two other indications that neonates are quite well adapted for life are their repertoire of inborn reflexes and their predictable patterns, or cycles, of daily activity. One of the neonate's greatest strengths is a full set of useful reflexes. A reflex is an involuntary and automatic response to a stimulus, as when the eye automatically blinks in response to a puff of air. Some of these graceful and complex patterns of behavior are called survival reflexes because they have clear adaptive value (Berne, 2003). Examples include the breathing reflex, the eye-blink reflex (which protects the eyes against bright lights or foreign particles), and the sucking and swallowing reflexes, by which the infant takes in food. Also implicated in feeding is the rooting reflex—an infant who is touched on the cheek will turn in that direction and search for something to suck. Not only do survival reflexes offer some protection against aversive stimulation and enable an infant to satisfy very basic needs, but they (and some of the primitive reflexes we discuss next) may also have a very positive impact on caregivers. Mothers, for example, may feel quite gratified and competent as caregivers when their hungry babies immediately stop fussing and suck easily at the nipple. And few parents can resist the feeling that their baby enjoys being close when he or she grasps their fingers tightly as his palm is touched. So if these survival reflexes help to endear infants to older companions, who can protect them and attend to their needs, then they have tremendous "survival" value indeed (Bowlby, 1969, 1988).

Other primitive reflexes may still have some adaptive value, at least in some cultures (Bowlby, 1969; Fentress & McLeod, 1986). The swimming reflex, for example, may help keep afl oat an infant who is accidentally immersed in a pond or a river. The grasping reflex may help infants who are carried in slings or on their mothers' hips to hang on. Finally, other responses such as the stepping reflex may be forerunners of useful voluntary behaviors such as crawling and walking that develop later in infancy (Thelen, 1984).

Primitive reflexes normally disappear during the first few months of life because they are controlled by the lower "subcortical" areas of the brain and are lost once the higher centers of the cerebral cortex mature and begin to guide voluntary behaviors. But even if many primitive reflexes are not very useful to infants, they are important diagnostic indicators to developmentalists (Stirniman & Stirniman, 1940). If these reflexes are not present at birth—or if they last too long in infancy—we have reason to suspect that something is wrong with a baby's nervous system. In sum, a full complement of infant reflexes tells us that newborns are quite prepared to respond adaptively to a variety of life's challenges. And the timely appearance and disappearance of certain reflexes is one important sign that a baby's nervous system is developing normally.

Newborns also display organized patterns of daily activity that are predictable and foster healthy developmental outcomes. In a typical day (or night), a neonate moves in and out of six infant states, or levels of arousal. During the first month, a baby may move rapidly from one state to another, as mothers observe when their wide-awake babies suddenly nod off to sleep in the middle of a feeding. Neonates spend about 70 percent of their time (16 to 18 hours a day) sleeping and only 2 to 3 hours in the alert, inactive (but attentive) state, when they are most receptive to external stimulation (Berg & Berg, 1987; Thoman, 1990). Sleep cycles are typically brief, lasting from 45 minutes to 2 hours. These frequent naps are separated by periods of drowsiness, alert or in alert activity, and crying, any of which occur (as red-eyed, sleep-deprived parents well know) at all hours of the day and night.

The fact that neonates pass through a predictable pattern of states during a typical day indicates that their internal regulatory mechanisms are well organized. Research on infant states also makes it clear that newborns show a great deal of individuality (Thoman & Whitney, 1989). For example, one newborn in one study was alert for only about 15 minutes a day, on average, whereas another was alert for more than 8 hours daily (Brown, 1964).

Similarly, one infant cried about 17 percent of the time while awake, but another spent 39 percent of its awake time crying. These differences have some obvious implications for parents, who may find it far more pleasant to be with a bright-eyed baby who rarely cries than with one who is often fussy and inattentive.

A baby's earliest cries are unlearned and involuntary responses to discomfort—distress signals by which the infant makes caregivers aware of his needs. Most of a newborn's early cries are provoked by such physical discomforts as hunger, pain, or a wet diaper, although chills, loud noises, and even sudden changes in illumination (as when the light over a crib goes off) are often enough to make a baby cry.

An infant's cry is a complex vocal signal that may vary from a soft whimper to piercing shrieks and wails. Experience clearly plays a role in helping adults to determine why an infant may be crying, for parents are better than nonparents at this kind of problem solving, and mothers (who have more contact with infants) are better than are fathers (Holden, 1988). Philip Zeskind and his associates (1985) discovered that adults fi nd the intense cries of hungry babies just as arousing and urgent as equally intense "pain" cries. So crying probably conveys only one very general

message—"Hey, I'm distressed"—and the effectiveness of this signal at eliciting attention depends more on the amount of distress it implies than on the kind of distress that the baby is experiencing (Green, Gustafson, & McGhie, 1998; Zeskind et al., 1992).

Control questions:

1. Why do the primitive reflexes disappear?
2. How newborns are often characterized?
3. When relation between newborn and adult begins?
4. What are the organic needs of newborn?
5. The importance of a baby's earliest cries?

Give the definition to the following notions:

- *Newborn crisis*
- *Organic needs*
- *Mental development*
- *Primitive reflexes*

3.2 Infancy (2-12 months)

"Infant" is derived from the Latin word, "infans," meaning "unable to speak." Thus, many define infancy as the period from birth to approximately 2 years of age, when language begins to to flourish. It is an exiting period of "firsts" – first smile, first successful grasp, first evidence of separation anxiety, first word, first step, and first sentence. The infant is a dynamic, ever changing being who undergoes an orderly and predictable sequence of neurodevelopment and physical growth. This sequence is influenced continuously by intrinsic and extrinsic forces that produce individual variation and make each infant's developmental path unique. Intrinsic influences include the child's physical characteristics, state of wellness or illness, temperament, and other genetically determined attributes. Extrinsic influences during infancy originate primarily from the family: the personalities and style of caregiving by parents and siblings, the family's economic status with its impact on resources of time and money, and the cultural milieu into which the infant is born.

Between 2 and 12 months of age, the infant's visual system is rapidly maturing. Infant now sees better and is capable of making increasingly complex visual discriminations, eventually even including temporal movement sequencing into her discriminations. She is also organizing what she sees to perceive visual forms and sets of separate forms.

To demonstrate this new ability to perceive forms, Philip Kellman and Elizabeth Spelke presented infants with a display consisting of a rod partially hidden by a block in front of it. Would they perceive the rod as a whole object, even though part of it was not visible, or would they act as though they had seen two short and separate rods? To find out, 4-month-olds were first presented with either display A (a stationary hidden rod) or display B (a moving hidden rod) and allowed to look at it

until they habituated and were no longer interested. Then infants were shown displays C (a whole rod) and D (two rod segments), and their looking preferences were recorded. Infants who had habituated to the stationary hidden rod (display A) showed no clear preference for display C or display D in the later test. They were apparently not able to use available cues, such as the two identical rod tips oriented along the same line, to perceive a whole rod when part of the rod was hidden. Infants did apparently perceive the moving rod (display B) as "whole," for after habituating to this stimulus, they much preferred to look at the two short rods (display D) than at a whole rod (display C, which they now treated as familiar). It seems that these latter infants inferred the rod's wholeness from its synchronized movement— the fact that its parts moved in the same direction at the same time. So infants rely heavily on motion cues to identify distinct forms.

Interestingly, this impressive ability to use object movement to perceive form is apparently not present at birth, but has developed by 2 months of age. By age 3 to 4 months, infants can even perceive form in some stationary scenes that capture their attention. So do 3- to 4-month-olds —a remarkable achievement indeed, for the boundary of this "square" is a subjective contour that must be constructed mentally rather than simply detected by the visual system. Further strides in form perception occur later in the first year as infants come to detect more and more about structural configurations from the barest of cues. At about 8 months, infants no longer need kinetic cues to perceive a partially obscured rod as whole. Twelve-month-old infants are even better at constructing form from limited information. After seeing a single point of light move so as to trace a complex shape such as a _, 12-month-olds (but not 8- or 10-month-olds) prefer to look at actual objects with different shapes. This preference for novelty on the part of the 12-month-olds indicates that they have perceived the form traced earlier by the light and now find it less interesting than other novel forms (Rose, 1988; Skouteris, McKenzie, & Day, 1992).

Newborns are biologically prepared to seek visual stimulation and make visual discriminations. These early visual experiences are important, for they keep the visual neurons firing and contribute to the maturation of the visual centers of the brain (Nelson, 1995).

By about 2 to 3 months of age, maturation has progressed to the point of allowing an infant to see more detail, scan more systematically, and begin to construct visual forms, including one for faces in general, as well as more specifi c confi gurations that represent the faces of familiar companions. All the while, infants are continuing their visual explorations and gaining knowledge that will permit them to make even fi ner distinctions among visual stimuli, and to draw some general inferences about the signifi cance of such forms as an elongated toy that rattles when shaken or a gleeful look on a father's face.

Notice, then, that the growth of form perception results from a continuous interplay, or interaction, among the baby's inborn equipment (a working, but immature, visual sense), biological maturation, and visual experiences (or learning). Let's see if this same interactive model holds for spatial perception as well. remains the same size when its image on the retina becomes larger as it moves closer or smaller as it moves

further away? Until recently, researchers claimed that size constancy could not emerge until 3 to 5 months of age, after infants had developed good binocular vision (stereopsis) that would help them to make accurate spatial inferences. But even newborns know something about an object's real size, although this ability is not yet fully developed.

Apparently, binocular vision does contribute to its development, for 4-month-olds, who show greater evidence of size constancy, are those whose binocular capabilities are most mature (Aslin, 1987). Movement cues also contribute: inferences about real size among 4.-month-olds are more likely to be accurate if the infants have watched an object approach and recede (Day & McKenzie, 1981). Size constancy steadily improves throughout the first year; however, this ability is not fully mature until 10 to 11 years of age (Day, 1987).

Control questions:

1. What "Infant" means in Latin?
2. What changes happen between 2 and 12 months of age?
3. What infant can perceive by age 3 to 4 months?
4. Why early visual experiences so important?
5. Physical development of infant?

3.3 Toddlerhood (1-3 year)

Much of modern cognitive developmental theory stems from the work of the Swiss psychologist, Jean Piaget. In the 1920s, Piaget observed that children's reasoning and understanding capabilities differed depending on their age. Piaget proposed that all children progress through a series of cognitive stages of development, just as they progress through a series of physical stages of development. According to Piaget, the rate at which children pass through these cognitive stages may vary, but boys and girls eventually pass through all the stages, in the same order.

During Piaget's sensorimotor stage (birth to age 2), infants and toddlers learn by doing: looking, hearing, touching, grasping, and sucking. The learning process appears to begin with coordinating movements of the body with incoming sensory data. As infants intentionally attempt to interact with the environment, infants learn that certain actions lead to specific consequences. These experiences are the beginning of the infants' understanding of cause-and-effect relationships.

Piaget divided the sensorimotor stage into six substages. In stage 1 (birth through month 1), infants exclusively use their reflexes, and their cognitive capabilities are limited. In stage 2 (months 1 through 4), infants engage in behaviors that accidentally produce specific effects. Infants then repeat the behavior to obtain the same effect. An example is the infant's learning to suck on a pacifier following a series of trial-and-error attempts to use the new object. In stage 3 (months 4 through 8), infants begin to explore the impact of their behaviors on the environment. In stage 4 (months 8 through 12), infants purposefully carry out goal-directed behaviors.

Object permanence, or the knowledge that out-of-sight objects still exist, may begin to appear at about month 9 as infants search for objects that are hidden from view. In stage 5 (months 12 through 18), toddlers explore cause-and-effect relationships by intentionally manipulating causes to produce novel effects. For example, a toddler may attempt to make her parents smile by waving her hands at them. In stage 6 (months 18 through 24), toddlers begin to exhibit representational (symbolic) thought, demonstrating that they have started to internalize symbols as objects, such as people, places, and things. The child at this stage, for instance, uses words to refer to specific items, such as milk, dog, papa, or mama.

Piaget's model introduces several other important concepts. Piaget termed the infant's innate thinking processes as schemas. In the sensorimotor period, these mental processes coordinate sensory, perceptual, and motor information so that infants eventually develop mental representations. In other words, reflexes provide the basis for schemas, which in turn provide the basis for representational thinking. For example, a child repeatedly touches and sees its rattle and thus learns to identify the rattle by forming an internalized image of it.

According to Piaget, cognitive development occurs from two processes: adaptation and equilibrium.

Adaptation involves children changing their behavior to meet situational demands and consists of two subprocesses: assimilation and accommodation.

Assimilation is the application of previous concepts to new concepts, such as a child who refers to a whale as a fish.

Accommodation is the altering of previous concepts in the face of new information, such as a child who discovers that some creatures living in the ocean are not fish and then correctly refers to a whale as a mammal.

Equilibrium is Piaget's term for the basic process underlying the human ability to adapt—is the search for balance between self and the world. Equilibrium involves the matching of children's adaptive functioning to situational demands, such as when a child realizes that he is one member of a family and not the center of the world. Equilibrium, which helps remove inconsistencies between reality and personal perspectives, keeps children moving along the developmental pathway, allowing them to make increasingly effective adaptations and decisions.

The majority of researchers today accept Piaget's primary tenet: New cognitive skills build upon previous cognitive skills. Researchers see infants and toddlers as active learners who purposefully see, touch, and do, and who consequently develop additional cognitive skills. Developmentalists see cognitive development as involving both advancement and limitation. Devlopmentalists also applaud Piaget's role in stimulating professional interest in the cognitive world of children.

Piaget's research and theories are not unchallenged, however. Some of the more prominent critics of Piaget include Robbie Case, Pierr Dasen, Kurt Fischer, and Elizabeth Spelke. These critics and others maintain that the stages of development described by Piaget are not so distinct and clearly defined as Piaget originally indicated. These detractors also note that all children do not necessarily pass through

Piaget's stages in precisely the same way or order. Piaget was aware of this phenomenon, which he termed decalage, but he never adequately explained decalage in light of the rest of his model.

Critics also suggest that toddlers and preschoolers are not as egocentric or as easily deceived as Piaget believed. Preschoolers may empathize with others, or put themselves into another person's shoes, and young children may make inferences and use logic. Preschoolers also develop cognitive abilities in relation to particular social and cultural contexts. These abilities may develop differently within enriched or deprived cultural environments. In other words, children who grow up in middle and upper-class families may have more opportunities to develop cognitive skills than those who grow up in lower-class families.

Children appear to employ and more deeply understand symbols at an earlier age than was previously thought. In as early as the first 3 months, infants display a basic understanding of how the world works. For example, infants pay closer attention to objects that seem to defy physical laws, such as balls that appear to roll through walls or rattles that appear to hang in mid-air as opposed to stationary objects.

Central to early cognitive development is memory development. Memory is the ability to encode, retain, and recall information over time. Researchers generally refer to sensory (less than 1 second), short-term (less than 30 seconds), and long-term (indefinite) memory stores. Children are not able to habituate or learn if they are unable to encode objects, people, and places and eventually recall them from long-term memory.

Researchers are unclear about the exact nature of infantile memory, however. The unclear facts about infantile memory include how long such memories last, as well as how easily memories are retrieved from long-term stores. Evidence suggests that babies begin forming long-term memories during the first 6 months. Infants may recognize and remember primary caretakers, as well as familiar surroundings. Early memory experiences help infants and toddlers to understand basic concepts and categories, all of which are central to more completely understanding the world around them.

Language skills begin to emerge during the first 2 years. Psycholinguists, specialists in the study of language, indicate that language is an outgrowth of children's ability to use symbols. Physical development determines the timing of language development. As the brains develop, preschoolers acquire the capacity for representational thinking, which lays the foundation for language. In this way, cognitive development also determines the timing of language development. Observational learning (imitation) and operant conditioning (reinforcement) play important roles in the early acquisition of language. Children are reinforced to speak meaningfully and reasonably by imitating the language of their caregivers; in turn caregivers are prompted to respond meaningfully and reasonably to the children.

Psycholinguists are especially interested in three elements of language: content (what is meant), form (what is actually said), and use (how and to whom it is said). Psycholinguists claim that all members of the human race use these

three elements in some combination to communicate with each other. Noam Chomsky suggested that the learning of a language is rooted in an inborn capacity to comprehend and structure language, which he defined as the language acquisition device.

According to psycholinguists, acquisition of language also occurs within a social and cultural context. Socializing agents—family members, peers, teachers, and the media—teach children how to think and act in socially acceptable ways. Children learn about the world and society as they learn to use language.

Infants and toddlers understand language before actually speaking language; children have receptive language, or an understanding of the spoken and written word, before acquiring productive language,or an ability to use the spoken or written word. Before saying their first words, infants babble. That is, babies make meaningless sounds while learning to control their vocalizations. By the end of the first year, most babies are uttering single words. Soon infants begin to use holophrastic speech, or single words that convey complete ideas. "Mama" (meaning "Mama, come here!") and "Milk!" (meaning "Give me some milk!") are examples of holophrastic speech. When starting to put words together to form sentences, children first use telegraphic speech, in which words that are the most meaningful are used, such as "Want milk!"

Control questions:

1. What toddlers learn during Piaget's sensorimotor stage (birth to age 2)?
2. When do language skills begin to emerge?
3. In which three elements of language psycholinguists are especially interested?
4. What are new cognitive skills?
5. When toddlers explore cause-and-effect relationships by intentionally manipulating causes to produce novel effects?

3.4 Preschool age (3- 6-7 year)

Children between the ages of two and six years tend to grow about 3 inches in height and gain about 4 to 5 pounds in weight each year. Just as in infancy, growth occurs in spurts rather than continually. According to the Centers for Disease Control and Prevention (2000) the average 2 year-old weighs between 23 and 28 pounds and stands between 33 and 35 inches tall. The average 6 year-old weighs between 40 and 50 pounds and is about 44 to 47 inches in height. The 3 year-old is still very similar to a toddler with a large head, large stomach, short arms and legs. By the time the child reaches age 6, however, the torso has lengthened and body proportions have become more like those of adults.

This growth rate is slower than that of infancy and is accompanied by a reduced appetite between the ages of 2 and 6. This change can sometimes be surprising to parents and lead to the development of poor eating habits. However, children

between the ages of 2 and 3 need 1,000 to 1,400 calories, while children between the ages of 4 and 8 need 1,200 to 2,000 calories (Mayo Clinic, 2016a).

Brain weight: The brain is about 75 percent its adult weight by three years of age. By age 6, it is at 95 percent its adult weight (Lenroot & Giedd, 2006). Myelination and the development of dendrites continue to occur in the cortex and as it does, we see a corresponding change in what the child is capable of doing. Greater development in the prefrontal cortex, the area of the brain behind the forehead that helps us to think, strategize, and control attention and emotion, makes it increasingly possible to inhibit emotional outbursts and understand how to play games. Understanding the game, thinking ahead, and coordinating movement improve with practice and myelination.

Early childhood is the time period when most children acquire the basic skills for locomotion, such as running, jumping, and skipping, and object control skills, such as throwing, catching, and kicking (Clark, 1994). Children continue to improve their gross motor skills as they run and jump. Fine motor skills are also being refined in activities, such as pouring water into a container, drawing, coloring, and buttoning coats and using scissors. Table 4.1 highlights some of the changes in motor skills during early childhood between 2 and 5 years of age. The development of greater coordination of muscles groups and finer precision can be seen during this time period. Thus, average 2-year-olds may be able to run with slightly better coordination than they managed as a toddler, yet they would have difficulty peddling a tricycle, something the typical 3-year-old can do. We see similar changes in fine motor skills with 4-year-olds who no longer struggle to put on their clothes, something they may have had problems with two years earlier. Motor skills continue to develop into middle childhood, but for those in early childhood, play that deliberately involves these skills is emphasized.

During early childhood, there is wide variation in the number of hours of hours of sleep recommended per day. For example, two year-olds may still need 15-16 hours per day, while a six year-old may only need 7-8 hours.

Historically, children have been thought of as innocent or incapable of sexual arousal (Aries, 1962). Yet, the physical dimension of sexual arousal is present from birth. However, to associate the elements of seduction, power, love, or lust that is part of the adult meanings of sexuality would be inappropriate. Sexuality begins in childhood as a response to physical states and sensation and cannot be interpreted as similar to that of adults in any way (Carroll, 2007).

Infancy: Boys and girls are capable of erections and vaginal lubrication even before birth (Martinson, 1981). Arousal can signal overall physical contentment and stimulation that accompanies feeding or warmth. Infants begin to explore their bodies and touch their genitals as soon as they have the sufficient motor skills. This stimulation is for comfort or to relieve tension rather than to reach orgasm (Carroll, 2007).

Early Childhood: Self-stimulation is common in early childhood for both boys and girls. Curiosity about the body and about others' bodies is a natural part of early childhood as well. As children grow, they are more likely to show their genitals to

siblings or peers, and to take off their clothes and touch each other (Okami, Olmstead, & Abramson, 1997). Masturbation is common for both boys and girls. Boys are often shown by other boys how to masturbate, but girls tend to find out accidentally. Additionally, boys masturbate more often and touch themselves more openly than do girls (Schwartz, 1999).

Hopefully, parents respond to this without undue alarm and without making the child feel guilty about their bodies. Instead, messages about what is going on and the appropriate time and place for such activities help the child learn what is appropriate

Piaget's stage that coincides with early childhood is the Preoperational Stage. According to Piaget, this stage occurs from the age of 2 to 7 years. In the preoperational stage, children use symbols to represent words, images, and ideas, which is why children in this stage engage in pretend play. A child's arms might become airplane wings as she zooms around the room, or a child with a stick might become a brave knight with a sword. Children also begin to use language in the preoperational stage, but they cannot understand adult logic or mentally manipulate information. The term Operational refers to logical manipulation of information, so children at this stage are considered pre-operational. Children's logic is based on their own personal knowledge of the world so far, rather than on conventional knowledge.

The preoperational period is divided into two stages: The Symbolic Function Substage occurs between 2 and 4 years of age and is characterized by the child being able to mentally represent an object that is not present and a dependence on perception in problem solving. The Intuitive Thought Substage, lasting from 4 to 7 years, is marked by greater dependence on intuitive thinking rather than just perception (Thomas, 1979). At this stage, children ask many questions as they attempt to understand the world around them using immature reasoning. Let's examine some of Piaget's assertions about children's cognitive abilities at this age.

Pretend Play: Pretending is a favorite activity at this time. A toy has qualities beyond the way it was designed to function and can now be used to stand for a character or object unlike anything originally intended. A teddy bear, for example, can be a baby or the queen of a faraway land. Piaget believed that children's pretend play helped children solidify new schemata they were developing cognitively. This play, then, reflected changes in their conceptions or thoughts. However, children also learn as they pretend and experiment. Their play does not simply represent what they have learned (Berk, 2007).

Egocentrism: Egocentrism in early childhood refers to the tendency of young children not to be able to take the perspective of others, and instead the child thinks that everyone sees, thinks, and feels just as they do. An egocentric child is not able to infer the perspective of other people and instead attributes his own perspective to situations. For example, ten year-old Keiko's birthday is coming up, so her mom takes 3 year-old Kenny to the toy store to choose a present for his sister. He selects an Iron Man action figure for her, thinking that if he likes the toy, his sister will too.

200 words to over 10,000 words. This "vocabulary spurt" typically involves 10-20 new words per week and is accomplished through a process called fast-mapping. Words are easily learned by making connections between new words and concepts

already known. The parts of speech that are learned depend on the language and what is emphasized. Children speaking verb-friendly languages, such as Chinese and Japanese, learn verbs more readily, while those speaking English tend to learn nouns more readily. However, those learning less verb-friendly languages, such as English, seem to need assistance in grammar to master the use of verbs (Imai et al., 2008).

Literal meanings: Children can repeat words and phrases after having heard them only once or twice, but they do not always understand the meaning of the words or phrases. This is especially true of expressions or figures of speech which are taken literally. For example, a classroom full of preschoolers hears the teacher say, "Wow! That was a piece of cake!" The children began asking "Cake? Where is my cake? I want cake!"

Overregularization: Children learn rules of grammar as they learn language but may apply these rules inappropriately at first. For instance, a child learns to add "ed" to the end of a word to indicate past tense. Then form a sentence such as "I goed there. I doed that." This is typical at ages two and three. They will soon learn new words such as "went" and "did" to be used in those situations.

Control questions:

1. Analyze the role of games during child development
2. How diffirent activities influence mental development of child?
3. What are the characteristics of preschool age?
4. What are the ways of emotional development of preschool age?
5. The role of communicative development during preschool age
6. Intellectual development of preschool age children
7. Changes of behavior?
8. Development of motivation during preschool age?
9. Crisis of seven years old?
10. Psychological preparation to school?

Give the definition to the following notions:

- *Role play*
- *Content of game*
- *Process of game*
- *Activities of game*
- *Situation made up from imagination*
- *Change of game rules*

3.5 Early school age (7—10,11 years)

Middle and late childhood spans the ages between early childhood and adolescence, approximately ages 6 to 11. Children gain greater control over the movement of their bodies, mastering many gross and fine motor skills that eluded the younger child. Changes in the brain during this age enable not only physical

development, but contributes to greater reasoning and flexibility of thought. School becomes a big part of middle and late childhood, and it expands their world beyond the boundaries of their own family. Peers start to take center-stage, often prompting changes in the parent-child relationship. Peer acceptance also influences children's perception of self and may have consequences for emotional development beyond these years.

Overall Physical Growth: Rates of growth generally slow during these years. Typically, a child will gain about 5-7 pounds a year and grow about 2-3 inches per year (CDC, 2000). They also tend to slim down and gain muscle strength and lung capacity making it possible to engage in strenuous physical activity for long periods of time. The beginning of the growth spurt, which occurs prior to puberty, begins two years earlier for females than males. The mean age for the beginning of the growth spurt for girls is nine, while for boys it is eleven. Children of this age tend to sharpen their abilities to perform both gross motor skills, such as riding a bike, and fine motor skills, such as cutting their fingernails. In gross motor skills (involving large muscles) boys typically outperform girls, while with fine motor skills (small muscles) girls outperform the boys. These improvements in motor skills are related to brain growth and experience during this developmental period.

Brain Growth: Two major brain growth spurts occur during middle/late childhood (Spreen, Riser, & Edgell, 1995). Between ages 6 and 8, significant improvements in fine motor skills and eye-hand coordination are noted. Then between 10 and 12 years of age, the frontal lobes become more developed and improvements in logic, planning, and memory are evident (van der Molen & Molenaar, 1994). Myelination is one factor responsible for these growths. From age 6 to 12, the nerve cells in the association areas of the brain, that is those areas where sensory, motor, and intellectual functioning connect, become almost completely myelinated (Johnson, 2005). This myelination contributes to increases in information processing speed and the child's reaction time. The hippocampus, responsible for transferring information from the short-term to long-term memory, also show increases in myelination resulting in improvements in memory functioning (Rolls, 2000). Children in middle to late childhood are also better able to plan, coordinate activity using both left and right hemispheres of the brain, and to control emotional outbursts. Paying attention is also improved as the prefrontal cortex matures (Markant & Thomas, 2013).

From ages 7 to 11, children are in what Piaget referred to as the Concrete Operational Stage of cognitive development (Crain, 2005). This involves mastering the use of logic in concrete ways. The word concrete refers to that which is tangible; that which can be seen, touched, or experienced directly. The concrete operational child is able to make use of logical principles in solving problems involving the physical world. For example, the child can understand principles of cause and effect, size, and distance.

The child can use logic to solve problems tied to their own direct experience, but has trouble solving hypothetical problems or considering more abstract problems. The child uses Inductive Reasoning, which is a logical process in which multiple premises believed to be true are combined to obtain a specific conclusion. For

example, a child has one friend who is rude, another friend who is also rude, and the same is true for a third friend. The child may conclude that friends are rude. We will see that this way of thinking tends to change during adolescence being replaced with deductive reasoning. We will now explore some of the major abilities that the concrete child exhibits.

Working Memory: The capacity of working memory expands during middle and late childhood, and research has suggested that both an increase in processing speed and the ability to inhibit irrelevant information from entering memory are contributing to the greater efficiency of working memory during this age (de Ribaupierre, 2002). Changes in myelination and synaptic pruning in the cortex are likely behind the increase in processing speed and ability to filter out irrelevant stimuli (Kail, McBride-Chang, Ferrer, Cho, & Shu, 2013).

Children with learning disabilities in math and reading often have difficulties with working memory (Alloway, 2009). They may struggle with following the directions of an assignment. When a task calls for multiple steps, children with poor working memory may miss steps because they may lose track of where they are in the task. Adults working with such children may need to communicate: Using more familiar vocabulary, using shorter sentences, repeating task instructions more frequently, and breaking more complex tasks into smaller more manageable steps. Some studies have also shown that more intensive training of working memory strategies, such as chunking, aid in improving the capacity of working memory in children with poor working memory (Alloway, Bibile, & Lau, 2013).

Attention: As noted above the ability to inhibit irrelevant information improves during this age group, with there being a sharp improvement in selective attention from age six into adolescence (Vakil, Blachstein, Sheinman, & Greenstein, 2009). Children also improve in their ability to shift their attention between tasks or different features of a task (Carlson, Zelazo, & Faja, 2013). A younger child who is asked to sort objects into piles based on type of object, car versus animal, or color of object, red versus blue, may have difficulty if you switch from asking them to sort based on type to now having them sort based on color. This requires them to suppress the prior sorting rule. An older child has less difficulty making the switch, meaning there is greater flexibility in their attentional skills. These changes in attention and working memory contribute to children having more strategic approaches to challenging tasks.

Memory Strategies: Bjorklund (2005) describes a developmental progression in the acquisition and use of memory strategies. Such strategies are often lacking in younger children, but increase in frequency as children progress through elementary school. Examples of memory strategies include rehearsing information you wish to recall, visualizing and organizing information, creating rhymes, such “i” before “e” except after “c”, or inventing acronyms, such as “roygbiv” to remember the colors of the rainbow. Schneider, Kron-Sperl, and Hünnerkopf (2009) reported a steady increase in the use of memory strategies from ages six to ten in their longitudinal study.

Moreover, by age ten many children were using two or more memory strategies to help them recall information. Schneider and colleagues found that there were considerable individual differences at each age in the use of strategies, and that

children who utilized more strategies had better memory performance than their same aged peers.

Children may experience three deficiencies in their use of memory strategies. A mediation deficiency occurs when a child does not grasp the strategy being taught, and thus, does not benefit from its use. If you do not understand why using an acronym might be helpful, or how to create an acronym, the strategy is not likely to help you. In a production deficiency the child does not spontaneously use a memory strategy, and has to be prompted to do so. In this case, the child knows the strategy and is more than capable of using it, but they fail to "produce" the strategy on their own. For example, a child might know how to make a list, but may fail to do this to help them remember what to bring on a family vacation. A utilization deficiency refers to a child using an appropriate strategy, but it fails to aid their performance. Utilization deficiency is common in the early stages of learning a new memory strategy (Schneider & Pressley, 1997; Miller, 2000). Until the use of the strategy becomes automatic it may slow down the learning process, as space is taken up in memory by the strategy itself. Initially, children may get frustrated because their memory performance may seem worse when they try to use the new strategy. Once children become more adept at using the strategy, their memory performance will improve. Sodian and Schneider (1999) found that new memory strategies acquired prior to age eight often show utilization deficiencies with there being a gradual improvement in the child's use of the strategy. In contrast, strategies acquired after this age often followed an "all-or-nothing" principle in which improvement was not gradual, but abrupt.

Knowledge Base: During middle and late childhood, children are able to learn and remember due to an improvement in the ways they attend to and store information. As children enter school and learn more about the world, they develop more categories for concepts and learn more efficient strategies for storing and retrieving information. One significant reason is that they continue to have more experiences on which to tie new information. In other words, their knowledge base, knowledge in particular areas that makes learning new information easier, expands (Berger, 2014).

Metacognition: Children in middle and late childhood also have a better understanding of how well they are performing a task, and the level of difficulty of a task. As they become more realistic about their abilities, they can adapt studying strategies to meet those needs. Young children spend as much time on an unimportant aspect of a problem as they do on the main point, while older children start to learn to prioritize and gauge what is significant and what is not. As a result, they develop metacognition. Metacognition refers to the knowledge we have about our own thinking and our ability to use this awareness to regulate our own cognitive processes (Bruning, Schraw, Norby, & Ronning, 2004).

Control questions:

1. Changes when child starts studying at school?
2. How studying influence children? Due to mental development what perception function changes?

3. What changes happen with emotional-motivational during studying at school?
4. What are the ways of nurturing early scholl age children?
5. What are the stages of studying during early preschool age?
6. How to improve mental abilities to study better?
7. Mechanisms of studying together? What are the characteristics

Give the definition to the following notions:

- *Study*
- *Understand*
- *Hometask*
- *Study activity*
- *Intellectual development of cognitive abilities*
- *Memorize*
- *Reduction of imagination*
- *Scientific notions*
- *Responsibility*
- *Moral senses*
- *Need of knowledge*

3.6 Adolescence (10-11 — 15-16 years)

Adolescence is a period that begins with puberty and ends with the transition to adulthood (approximately ages 10–18). Physical changes associated with puberty are triggered by hormones. Changes happen at different rates in distinct parts of the brain and increase adolescents' propensity for risky behavior. Cognitive changes include improvements in complex and abstract thought. Adolescents' relationships with parents go through a period of redefinition in which adolescents become more autonomous. Peer relationships are important sources of support, but companionship during adolescence can also promote problem behaviors. Identity formation occurs as adolescents explore and commit to different roles and ideological positions. Because so much is happening in these years, psychologists have focused a great deal of attention on the period of adolescence.

Puberty is a period of rapid growth and sexual maturation. These changes begin sometime between eight and fourteen. Girls begin puberty at around ten years of age and boys begin approximately two years later. Pubertal changes take around three to four years to complete. Adolescents experience an overall physical growth spurt. The growth proceeds from the extremities toward the torso. This is referred to as distalproximal development. First the hands grow, then the arms, and finally the torso. The overall physical growth spurt results in 10-11 inches of added height and 50 to 75 pounds of increased weight. The head begins to grow sometime after the feet have gone through their period of growth. Growth of the head is preceded by growth of the ears, nose, and lips. The difference in these patterns of growth result in adolescents appearing awkward and out-of-proportion. As the torso grows, so does

the internal organs. The heart and lungs experience dramatic growth during this period.

During childhood, boys and girls are quite similar in height and weight. However, gender differences become apparent during adolescence. From approximately age ten to fourteen, the average girl is taller, but not heavier, than the average boy. After that, the average boy becomes both taller and heavier, although individual differences are certainly noted. As adolescents physically mature, weight differences are more noteworthy than height differences. At eighteen years of age, those that are heaviest weigh almost twice as much as the lightest, but the tallest teens are only about 10% taller than the shortest (Seifert, 2012).

Both height and weight can certainly be sensitive issues for some teenagers. Most modern societies, and the teenagers in them, tend to favor relatively short women and tall men, as well as a somewhat thin body build, especially for girls and women. Yet, neither socially preferred height nor thinness is the destiny for many individuals. Being overweight, in particular, has become a common, serious problem in modern society due to the prevalence of diets high in fat and lifestyles low in activity (Tartamella, Herscher, & Woolston, 2004). The educational system has, unfortunately, contributed to the problem as well by gradually restricting the number of physical education courses and classes in the past two decades.

Average height and weight are also related somewhat to racial and ethnic background. In general, children of Asian background tend to be slightly shorter than children of European and North American background. The latter in turn tend to be shorter than children from African societies (Eveleth & Tanner, 1990). Body shape differs slightly as well, though the differences are not always visible until after puberty. Asian background youth tend to have arms and legs that are a bit short relative to their torsos, and African background youth tend to have relatively long arms and legs. The differences are only averages as there are large individual differences as well.

Typically, the growth spurt is followed by the development of sexual maturity. Sexual changes are divided into two categories: Primary sexual characteristics and secondary sexual characteristics. Primary sexual characteristics are changes in the reproductive organs. For males, this includes growth of the testes, penis, scrotum, and spermarche or first ejaculation of semen. This occurs between 11 and 15 years of age. For females, primary characteristics include growth of the uterus and menarche or the first menstrual period. The female gametes, which are stored in the ovaries, are present at birth, but are immature. Each ovary contains about 400,000 gametes, but only 500 will become mature eggs (Crooks & Baur, 2007). Beginning at puberty, one ovum ripens and is released about every 28 days during the menstrual cycle. Stress and higher percentage of body fat can bring menstruation at younger ages.

Male Anatomy: Males have both internal and external genitalia that are responsible for procreation and sexual intercourse. Males produce their sperm on a cycle, and unlike the female's ovulation cycle, the male sperm production cycle is constantly producing millions of sperm daily. The main male sex organs are the penis and the testicles, the latter of which produce semen and sperm. The semen and sperm, as a

result of sexual intercourse, can fertilize an ovum in the female's body; the fertilized ovum (zygote) develops into a fetus which is later born as a child.

Female Anatomy: Female external genitalia is collectively known as the vulva, which includes the mons veneris, labia majora, labia minora, clitoris, vaginal opening, and urethral opening. Female internal reproductive organs consist of the vagina, uterus, fallopian tubes, and ovaries. The uterus hosts the developing fetus, produces vaginal and uterine secretions, and passes the male's sperm through to the fallopian tubes while the ovaries release the eggs. A female is born with all her eggs already produced. The vagina is attached to the uterus through the cervix, while the uterus is attached to the ovaries via the fallopian tubes. Females have a monthly reproductive cycle; at certain intervals the ovaries release an egg, which passes through the fallopian tube into the uterus. If, in this transit, it meets with sperm, the sperm might penetrate and merge with the egg, fertilizing it. If not fertilized, the egg is flushed out of the system through menstruation.

changes not directly linked to reproduction, but signal sexual maturity. For males this includes broader shoulders and a lower voice as the larynx grows. Hair becomes coarser and darker, and hair growth occurs in the pubic area, under the arms and on the face. For females breast development occurs around age 10, although full development takes several years. Hips broaden and pubic and underarm hair develops and also becomes darker and coarser.

Acne: An unpleasant consequence of the hormonal changes in puberty is acne, defined as pimples on the skin due to overactive sebaceous (oil-producing) glands (Dolgin, 2011). These glands develop at a greater speed than the skin ducts that discharges the oil. Consequently, the ducts can become blocked with dead skin and acne will develop. According to the University of California at Los Angeles Medical Center (2000), approximately 85% of adolescents develop acne, and boys develop acne more than girls because of greater levels of testosterone in their systems (Dolgin, 2011). Experiencing acne can lead the adolescent to withdraw socially, especially if they are self-conscious about their skin or teased (Goodman, 2006).

Effects of Pubertal Age: The age of puberty is getting younger for children throughout the world. According to Euling et al. (2008) data are sufficient to suggest a trend toward an earlier breast development onset and menarche in girls. A century ago the average age of a girl’s first period in the United States and Europe was 16, while today it is around 13. Because there is no clear marker of puberty for boys, it is harder to determine if boys are maturing earlier too. In addition to better nutrition, less positive reasons associated with early puberty for girls include increased stress, obesity, and endocrine disrupting chemicals.

Cultural differences are noted with Asian-American girls, on average, developing last, while African American girls enter puberty the earliest. Hispanic girls start puberty the second earliest, while European-American girls rank third in their age of starting puberty. Although African-American girls are typically the first to develop, they are less likely to experience negative consequences of early puberty when compared to European-American girls (Weir, 2016).

Research has demonstrated mental health problems linked to children who begin puberty earlier than their peers. For girls early puberty is associated with depression, substance use, eating disorders, disruptive behavior disorders, and early sexual behavior (Graber, 2013). Early maturing girls demonstrate more anxiety and less confidence in their relationships with family and friends, and they compare themselves more negatively to their peers (Weir, 2016).

Problems with early puberty seem to be due to the mismatch between the child's appearance and the way she acts and thinks. Adults especially may assume the child is more capable than she actually is, and parents might grant more freedom than the child's age would indicate. For girls, the emphasis on physical attractiveness and sexuality is emphasized at puberty and they may lack effective coping strategies to deal with the attention they may receive.

Additionally, mental health problems are more likely to occur when the child is among the first in his or her peer group to develop. Because the preadolescent time is one of not wanting to appear different, early developing children stand out among their peer group and gravitate toward those who are older. For girls, this results in them interacting with older peers who engage in risky behaviors such as substance use and early sexual behavior (Weir, 2016).

Boys also see changes in their emotional functioning at puberty. According to Mendle, Harden, Brooks-Gunn, and Graber (2010), while most boys experienced a decrease in depressive symptoms during puberty, boys who began puberty earlier and exhibited a rapid tempo, or a fast rate of change, actually increased in depressive symptoms. The effects of pubertal tempo were stronger than those of pubertal timing, suggesting that rapid pubertal change in boys may be a more important risk factor than the timing of development. In a further study to better analyze the reasons for this change, Mendle, Harden, Brooks-Gunn and Graber (2012) found that both early maturing boys and rapidly maturing boys displayed decrements in the quality of their peer relationships as they moved into early adolescence, whereas boys with more typical timing and tempo development actually experienced improvements in peer relationships. The researchers concluded that the transition in peer relationships may be especially challenging for boys whose pattern of pubertal maturation differs significantly from those of others their age. Consequences for boys attaining early puberty was increased odds of cigarette, alcohol, or other drug use (Dudovitz, et al., 2015).

Gender Role Intensification: At about the same time that puberty accentuates gender, role differences also accentuate for at least some teenagers. Some girls who excelled at math or science in elementary school, may curb their enthusiasm and displays of success at these subjects for fear of limiting their popularity or attractiveness as girls (Taylor, Gilligan, & Sullivan, 1995; Sadker, 2004). Some boys who were not especially interested in sports previously may begin dedicating themselves to athletics to affirm their masculinity in the eyes of others. Some boys and girls who once worked together successfully on class projects may no longer feel comfortable doing so, or alternatively may now seek to be working partners, but for social rather than academic reasons. Such changes do not affect all youngsters

equally, nor affect any one youngster equally on all occasions. An individual student may act like a young adult on one day, but more like a child the next.

Adolescent Brain

The brain undergoes dramatic changes during adolescence. Although it does not get larger, it matures by becoming more interconnected and specialized (Giedd, 2015). The myelination and matter of the brain, and allows the adolescent to make significant improvements in their thinking and processing skills. Different brain areas become myelinated at different times. For example, the brain's language areas undergo myelination during the first 13 years. Completed insulation of the axons consolidates these language skills, but makes it more difficult to learn a second language. With greater myelination, however, comes diminished plasticity as a myelin coating inhibits the growth of new connections (Dobbs, 2012).

Even as the connections between neurons are strengthened, synaptic pruning occurs more than during childhood as the brain adapts to changes in the environment. This synaptic pruning causes the gray matter of the brain, or the cortex, to become thinner but more efficient (Dobbs, 2012). The corpus callosum, which connects the two hemispheres, continues to thicken allowing for stronger connections between brain areas. Additionally, the hippocampus becomes more strongly connected to the frontal lobes, allowing for greater integration of memory and experiences into our decision making.

The limbic system, which regulates emotion and reward, is linked to the hormonal changes that occur at puberty. The limbic system is also related to novelty seeking and a shift toward interacting with peers. In contrast, the prefrontal cortex which is involved in the control of impulses, organization, planning, and making good decisions, does not fully develop until the mid-20s. According to Giedd (2015) the significant aspect of the later developing prefrontal cortex and early development of the limbic system is the "mismatch" in timing between the two. The approximately ten years that separates the development of these two brain areas can result in risky behavior, poor decision making, and weak emotional control for the adolescent. When puberty begins earlier, this mismatch extends even further.

Teens often take more risks than adults and according to research it is because they weigh risks and rewards differently than adults do (Dobbs, 2012). For adolescents the brain's sensitivity to the neurotransmitter dopamine peaks, and dopamine is involved in reward circuits so the possible rewards outweighs the risks. Adolescents respond especially strongly to social rewards during activities, and they prefer the company of others their same age. In addition to dopamine, the adolescent brain is affected by oxytocin which facilitates bonding and makes social connections more rewarding. With both dopamine and oxytocin engaged, it is no wonder that adolescents seek peers and excitement in their lives that could end up actually harming them.

Because of all the changes that occur in the adolescent brain, the chances for abnormal development can occur, including mental illness. In fact, 50% of the mental illness occurs by the age 14 and 75% occurs by age 24 (Giedd, 2015). Additionally, during this period of development the adolescent brain is especially vulnerable to damage from drug exposure. For example, repeated exposure to marijuana can affect

cellular activity in the endocannabinoid system. Consequently, adolescents are more sensitive to the effects of repeated marijuana exposure (Weir, 2015).

However, researchers have also focused on the highly adaptive qualities of the adolescent brain which allow the adolescent to move away from the family towards the outside world (Dobbs, 2012; Giedd, 2015). Novelty seeking and risk taking can generate positive outcomes including meeting new people and seeking out new situations. Separating from the family and moving into new relationships and different experiences are actually quite adaptive for society.

Control questions:

1. Why we call adolescence preiod "transition crisis"?
2. What are the main problems of adolescents?
3. How development goes during adolescence age?what is psychological point of view concerning this problem?
4. What conflicts can happen with adolescent and between adults and peers?
5. What is the reason of adolescent groups and their characteristics?
6. What are the characteristics of self-education of adolescent?
7. How teacher's attitude influence emotional formation of adolescent?
8. Why it is important for adolescent "to be person"?

Give the definition to the following notions:

- *"Being adult"*
- *Puberty of ontogenesis*
- *Adolscent crisis*
- *New social role of adolescent*
- *Evolutional model of development*
- *Dominant development*
- *Socially important activities in the life of adolescents*
- *"Effect of not being suitable"*
- *Empathy for adults*

3.7 Youth (17-18 – 26 years)

Emerging adulthood is the period between the late teens and early twenties; ages 18-25, although some researchers have included up to age 29 in the definition (Society for the Study of Emerging Adulthood, 2016). Jeffrey Arnett (2000) argues that emerging adulthood is neither adolescence nor is it young adulthood. Individuals in this age period have left behind the relative dependency of childhood and adolescence, but have not yet taken on the responsibilities of adulthood. "Emerging adulthood is a time of life when many different directions remain possible, when little about the future is decided for certain, when the scope of independent exploration of life's possibilities is greater for most people than it will be at any other period of the life course" (Arnett, 2000, p. 469).

Arnett has identified five characteristics of emerging adulthood that distinguishes it from adolescence and young adulthood (Arnett, 2006).

It is the age of identity exploration. In 1950, Erik Erikson proposed that it was during adolescence that humans wrestled with the question of identity. Yet, even Erikson (1968) commented on a trend during the 20th century of a "prolonged adolescence" in industrialized societies. Today, most identity development occurs during the late teens and early twenties rather than adolescence. It is during emerging adulthood that people are exploring their career choices and ideas about intimate relationships, setting the foundation for adulthood.

Arnett also described this time period as the age of instability (Arnett, 2000; Arnett, 2006). Exploration generates uncertainty and instability. Emerging adults change jobs, relationships, and residences more frequently than other age groups.

This is also the age of self-focus. Being self-focused is not the same as being "self-centered." Adolescents are more self-centered than emerging adults. Arnett reports that in his research, he found emerging adults to be very considerate of the feelings of others, especially their parents. They now begin to see their parents as people not just parents, something most adolescents fail to do (Arnett, 2006). Nonetheless, emerging adults focus more on themselves, as they realize that they have few obligations to others and that this is the time where they can do what they want with their life.

This is also the age of feeling in-between. When asked if they feel like adults, more 18 to 25 year-olds answer "yes and no" than do teens or adults over the age of 25 (Arnett, 2001). Most emerging adults have gone through the changes of puberty, are typically no longer in high school, and many have also moved out of their parents' home. Thus, they no longer feel as dependent as they did as teenagers. Yet, they may still be financially dependent on their parents to some degree, and they have not completely attained some of the indicators of adulthood, such as finishing their education, obtaining a good full-time job, being in a committed relationship, or being responsible for others. It is not surprising that Arnett found that 60% of 18 to 25 year-olds felt that in some ways they were adults, but in some ways they were not (Arnett, 2001).

 Emerging adulthood is the age of possibilities. It is a time period of optimism as more 18 to 25 year-olds feel that they will someday get to where they want to be in life. Arnett (2000, 2006) suggests that this optimism is because these dreams have yet to be tested. For example, it is easier to believe that you will eventually find your soul mate when you have yet to have had a serious relationship. It may also be a chance to change directions, for those whose lives up to this point have been difficult. The experiences of children and teens are influenced by the choices and decisions of their parents. If the parents are dysfunctional, there is little a child can do about it. In emerging adulthood, people can move out and move on. They have the chance to transform their lives and move away from unhealthy environments. Even those whose lives were happier and more fulfilling as children, now have the opportunity in emerging adulthood to become independent and make decisions about the direction they would like their life to take.

Control questions:

1. When emerging adulthood begins?
2. How do you understand the age of possibilities?
3. Why Arnett also described this time period as the age of instability?
4. Being self-focused means?
5. Why it is the age of feeling in-between?

3.8 Aduldhood

People in their mid-twenties to mid-forties are considered to be in early adulthood. By the time we reach early adulthood, our physical maturation is complete, although our height and weight may increase slightly. Those in their early twenties are probably at the peak of their physiological development, including muscle strength, reaction time, sensory abilities, and cardiac functioning. The reproductive system, motor skills, strength, and lung capacity are all operating at their best. Most professional athletes are at the top of their game during this stage, and many women have children in the early-adulthood years (Boundless, 2016).

The aging process actually begins during early adulthood. Around the age of 30, many changes begin to occur in different parts of the body. For example, the lens of the eye starts to stiffen and thicken, resulting in changes in vision (usually affecting the ability to focus on close objects). Sensitivity to sound decreases; this happens twice as quickly for men as for women. Hair can start to thin and become gray around the age of 35, although this may happen earlier for some individuals and later for others. The skin becomes drier and wrinkles start to appear by the end of early adulthood. This includes a decline in response time and the ability to recover quickly from physical exertion. The immune system also becomes less adept at fighting off illness, and reproductive capacity starts to decline (Boundless, 2016).

According to current scientific understanding, individuals are usually aware of their sexual orientation between middle childhood and early adolescence. However, this is not always the case, and some do not become aware of their sexual orientation until much later in life. It is not necessary to participate in sexual activity to be aware of these emotional, romantic, and physical attractions; people can be celibate and still recognize their sexual orientation. Some researchers argue that sexual orientation is not static and inborn, but is instead fluid and changeable throughout the lifespan.

There is no scientific consensus regarding the exact reasons why an individual holds a particular sexual orientation. Research has examined possible biological, developmental, social, and cultural influences on sexual orientation, but there has been no evidence that links sexual orientation to one factor (APA, 2016). Biological explanations, that include genetics, hormones, and birth order, will be explored further.

Using both twin and familial studies, heredity provides one biological explanation for sexual orientation. Bailey and Pillard (1991) studied pairs of male twins and found that the concordance rate for identical twins was 52%, while the rate for fraternal twins was only 22%. Bailey, Pillard, Neale, and Agyei (1993) studied

female twins and found a similar difference with a concordance rate of 48% for identical twins and 16% for fraternal twins. Schwartz, Kim, Kolundzija, Rieger, and Sanders (2010) found that gay men had more homosexual male relatives than heterosexual men, and sisters of gay men were more likely to be lesbians than sisters of straight men.

Excess or deficient exposure to hormones during prenatal development has also been theorized as an explanation for sexual orientation. One-third of females exposed to abnormal amounts of prenatal androgens, a condition called congenital adrenal hyperplasia (CAH), identify as bisexual or lesbian (Cohen-Bendahan, van de Beek, & Berenbaum, 2005). In contrast, too little exposure to prenatal androgens may affect male sexual orientation by not masculinizing the male brain (Carlson, 2011).

Another explanation attempts to explain why gay men tend to have a greater number of older brothers than heterosexual men (Blanchard, 2001). This difference is explained by the maternal immune hypothesis which proposes "a progressive immunization to male-specific antigens after the birth of successive sons in some mothers, which increases the effect of anti-male antibodies on the sexual differentiation of the brain in the developing fetus" (Carroll, 2016, p. 264). Consequently, in some families with multiple brothers, those born later have demonstrated higher rates of homosexuality.

Work plays a significant role in the lives of people, and emerging and early adulthood is the time when most of us make choices that will establish our careers. Career development has a number of stages:

- Stage One: As children we may select careers based on what appears glamorous or exciting to us (Patton & McMahon, 1999). There is little regard in this stage for whether we are suited for our occupational choices.
- Stage Two: In the second stage, teens include their abilities and limitations, in addition to the glamour of the occupation when narrowing their choices.
- Stage Three: Older teens and emerging adults narrow their choices further and begin to weigh more objectively the requirements, rewards, and downsides to careers, along with comparing possible careers with their own interests, values, and future goals (Patton & McMahon, 1999). However, some young people in this stage "fall-into" careers simply because these were what were available at the time, because of family pressures to pursue particular paths, or because these were high paying jobs, rather than from an intrinsic interest in that career path (Patton & McMahon, 1999).
- Stage Four: Super (1980) suggests that by our mid to late thirties, many adults settle in their careers. Even though they might change companies or move up in their position, there is a sense of continuity and forward motion in their career. However, some people at this point in their working life may feel trapped, especially if there is little opportunity for advancement in a more dead-end job.

In early adulthood the parent-child relationship has to transition toward a relationship between two adults. This involves a reappraisal of the relationship by both parents and young adults. One of the biggest challenges for parents, especially during emerging adulthood, is coming to terms with the adult status of their children. Aquilino (2006) suggests that parents who are reluctant or unable to do so may hinder

young adults' identity development. This problem becomes more pronounced when young adults still reside with their parents. Arnett (2004) reported that leaving home often helped promote psychological growth and independence in early adulthood.

Sibling relationships are one of the longest-lasting bonds in people's lives. Yet, there is little research on the nature of sibling relationships in adulthood (Aquilino, 2006). What is known is that the nature of these relationships change, as adults have a choice as to whether they will maintain a close bond and continue to be a part of the life of a sibling. Siblings must make the same reappraisal of each other as adults, as parents have to with their adult children. Research has shown a decline in the frequency of interactions between siblings during early adulthood, as presumably peers, romantic relationships, and children become more central to the lives of young adults. Aquilino (2006) suggests that the task in early adulthood may be to maintain enough of a bond so that there will be a foundation for this relationship in later life. Those who are successful can often move away from the "older-younger" sibling conflicts of childhood, toward a more equal relationship between two adults. Siblings that were close to each other in childhood are typically close in adulthood (Dunn, 1984, 2007), and in fact, it is unusual for siblings to develop closeness for the first time in adulthood. Overall, the majority of adult sibling relationships are close (Cicirelli, 2009).

3.9 Late aduldhood

Late adulthood spans the time when we reach our mid-sixties until death. This is the longest developmental stage across the lifespan. In this chapter, we will consider the growth in numbers for those in late adulthood, how that number is expected to change in the future, and the implications this will bring to both the United States and worldwide. We will also examine several theories of human aging, the physical, cognitive, and socioemotional changes that occur with this population, and the vast diversity among those in this developmental stage. Further, ageism and many of the myths associated with those in late adulthood will be explored.

According to the National Institute on Aging (NIA, 2015b), there are 524 million people over 65 worldwide. This number is expected to increase from 8% to 16% of the global population by 2050. Between 2010 and 2050, the number of older people in less developed countries is projected to increase more than 250%, compared with only a 71% increase in developed countries. Declines in fertility and improvements in longevity account for the percentage increase for those 65 years and older. In more developed countries, fertility fell below the replacement rate of two live births per woman by the 1970s, down from nearly three children per woman around 1950. Fertility rates also fell in many less developed countries from an average of six children in 1950 to an average of two or three children in 2005. In 2006, fertility was at or below the two-child replacement level in 44 less developed countries (NIA, 2015d).

In total number, the United States is projected to have a larger older population than the other developed nations, but a smaller older population compared with China

and India, the world's two most populous nations (Ortman et al., 2014). By 2050, China's older population is projected to grow larger than the total U.S. population today. As the population ages, concerns grow about who will provide for those requiring long-term care. In 2000, there were about 10 people 85 and older for every 100 persons between ages 50 and 64. These midlife adults are the most likely care providers for their aging parents. The number of old requiring support from their children is expected to more than double by the year 2040 (He, Sengupta, Velkoff, & DeBarros, 2005). These families will certainly need external physical, emotional, and financial support in meeting this challenge.

Lifespan or Maximum Lifespan is referred to as the greatest age reached by any member of a given population (or species). For humans, the lifespan is currently between 120 and 125. Life Expectancy is defined as the average number of years that members of a population (or species) live. According to the World Health Organization (WHO) (2016) global life expectancy at birth in 2015 was 71.4 years, with females reaching 73.8 years and males reaching 69.1 years. Women live longer than men around the world, and the gap between the sexes has remained the same since 1990. Overall life expectancy ranged from 60.0 years in the WHO African Region to 76.8 years in the WHO European Region. Global life expectancy increased by 5 years between 2000 and 2015, and the largest increase was in the WHO African Region where life expectancy increased by 9.4 years. This was due primarily to improvements in child survival and access to antiretroviral medication for the treatment of HIV. According to the Central Intelligence Agency (2016) the United States ranks 43rd in the world for life expectancy.

Biological Explanations: Biological differences in sex chromosomes and different pattern of gene expression is theorized as one reason why females live longer (Chmielewski, Boryslawski, & Strzelec, 2016). Males are heterogametic (XY), whereas females are homogametic (XX) with respect to the sex chromosomes. Males can only express their X chromosome genes that come from the mother, while females have an advantage by selecting the "better" X chromosome from their mother or father, while inactivating the "worse" X chromosome. This process of selection for "better" genes is impossible in males and results in the greater genetic and developmental stability of females.

In terms of developmental biology, women are the "default" sex, which means that the creation of a male individual requires a sequence of events at a molecular level. According to Chmilewski et al. (2016):

These events are initiated by the activity of the SRY gene located on the Y chromosome. This activity and change in the direction of development results in a greater number of disturbances and developmental disorders, because the normal course of development requires many different factors and mechanisms, each of which must work properly and at a specific stage of the development. (p. 134)

Men are more likely to contract viral and bacterial infections, and their immunity at the cellular level decreases significantly faster with age. Although women are slightly more prone to autoimmune and inflammatory diseases, such as rheumatoid

arthritis, the gradual deterioration of the immune system is slower in women (Caruso, Accardi, Virruso, & Candore, 2013; Hirokawa et al., 2013).

Looking at the influence of hormones, estrogen levels in women appear to have a protective effect on their heart and circulatory systems (Viña, Borrás, Gambini, Sastre, & Pallardó, 2005). Estrogens also have antioxidant properties that protect against harmful effects of free radicals, which damage cell components, cause mutations, and are in part responsible for the aging process. Testosterone levels are higher in men than in women, and are related to more frequent cardiovascular and immune disorders. The level of testosterone is also responsible, in part, for male behavioral patterns, including increased level of aggression and violence (Martin, Poon, & Hagberg, 2011; Borysławski & Chmielewski, 2012). Another factor responsible for risky behavior is the frontal lobe of the brain. The frontal lobe, which controls judgment and consideration of an action's consequences, develops more slowly in boys and young men. This lack of judgment affects lifestyle choices, and consequently many more boys and men die by smoking, excessive drinking, accidents, drunk driving, and violence (Shmerling, 2016).

There have been many ways to categorize the ages of individuals in late adulthood. In this chapter, we will be dividing the stage into three categories: Young–old (65-84), oldest-old (85-99), and centenarians (100+) for comparison. These categories are based on the conceptions of aging including, biological, psychological, social, and chronological differences. They also reflect the increase in longevity of those living to this latter stage.

Young-old: Older adults between the ages of 65 and 84 comprise the young-old category (Ortman et al., 2014). This time-period has also been identified by Laslett (1989) as the "third age" because it follows childhood (the first age) and work and parenting (the second age). According to Barnes (2011a), this age category spans the post-employment years until approximately 80-85 years when age-related limitations occur in the areas of physical, emotional, and cognitive development. Generally, this age span includes many positive aspects and is considered the "golden years" of adulthood. Why so positive? Individuals at this age often have fewer responsibilities than in previous stages, and when combined with adequate finances and good health, they can pursue leisure and self-fulfillment opportunities. It is also an unusual age in that people are considered both in old age and not in old age (Rubinstein, 2002).

When compared to those above 85 (known as the fourth age), the young-old experience relatively good health and social engagement (Smith, 2000), knowledge and expertise (Singer, Verhaeghen, Ghisletta, Lindenberger, & Baltes, 2003), and adaptive flexibility in daily living (Riediger, Freund, & Baltes, 2005). The young-old also show strong performance in attention, memory, and crystallized intelligence. In fact, those identified as young-old are more similar to those in midlife than those who are 85 and older. This group is less likely to require long-term care, to be dependent or poor, and more likely to be married, working for pleasure rather than income, and living independently. Chronic diseases, such as cardiovascular disease, hypertension, and cancer, are among the most common (especially later in this period), but because they are linked to lifestyle choices, they typically can be can prevented, lessoned, or

managed (Barnes, 2011b). Overall, those in this age period feel a sense of happiness and emotional well-being that is better than at any other period of adulthood (Carstensen, Fung, & Charles, 2003; George, 2009; Robins & Trzesniewski, 2005).

Oldest-old: This age group is sometimes called the "fourth-age" and often includes people who have more serious chronic ailments among the older adult population. In the U.S., the oldest-old represented 14% of the older adult population in 2015 (He, Goodkind, & Kowal, 2016). This age group is one of the fastest growing worldwide and is projected to increase more than 300% over its current levels (NIA, 2015b).

A segment of the oldest-old are centenarians, that is, 100 and older, and some are also referred to as supercentarians, those 110 and older (Wilcox, Wilcox & Ferrucci, 2008). In 2015 there were nearly half a million centenarians worldwide, and it is estimated that this age group will grow to almost 3.7 million by 2050. The U. S. has the most centenarians, but Japan and Italy have the most per capita (Stepler, 2016e). Most centenarians tended to be healthier than many of their peers as they were growing older, and often there was a delay in the onset of any serious disease or disability until their 90s. Additionally, 25% reached 100 with no serious chronic illnesses, such as depression, osteoporosis, heart disease, respiratory illness, or dementia (Ash et al. 2015). Centenarians are more likely to experience a rapid terminal decline in later life, meaning that for most of their adulthood, and even older adult years, they are relatively healthy in comparison to many other older adults (Ash et al., 2015; Wilcox et al., 2008). According to Guinness World Records (2016), Jeanne Louise Calment has been documented to be the longest living person at 122 years and 164 days old.

The Baltimore Longitudinal Study on Aging (BLSA) (NIA, 2011b) began in 1958 and has traced the aging process in 1,400 people from age 20 to 90. Researchers from the BLSA have found that the aging process varies significantly from individual to individual and from one organ system to another. However, some key generalization can be made including heart muscles thickening with age, arteries becoming less flexible, and lung capacity diminishing. Kidneys become less efficient in removing waste from the blood, and the bladder loses its ability to store urine. Brain cells also lose some functioning, but new neurons can also be produced. Many of these changes are determined by genetics, lifestyle, and disease. Other changes in late adulthood include:

Body Changes: Everyone's body shape changes naturally as they age. According to the National Library of Medicine (2014) after age 30 people tend to lose lean tissue, and some of the cells of the muscles, liver, kidney, and other organs are lost. Tissue loss reduces the amount of water in your body and bones may lose some of their minerals and become less dense (a condition called osteopenia in the early stages and osteoporosis in the later stages). The amount of body fat goes up steadily after age 30, and older individuals may have almost one third more fat compared to when they were younger. Fat tissue builds up toward the center of the body, including around the internal organs.

Skin and Hair: With age skin becomes thinner, less elastic, loses fat, and no longer looks plump and smooth. Veins and bones can be seen more easily and scratches,

cuts, and bumps can take longer to heal. Years exposed to the sun may lead to wrinkles, dryness, age spots, and cancer. Older people may bruise more easily, and it can take longer for these bruises to heal. Some medicines or illnesses may also cause bruising. Gravity can cause skin to sag and wrinkle, and smoking can wrinkle the skin. Also, seen in older adults are age spots, previously called "liver spots". They look like flat, brown spots and are often caused by years in the sun. Skin tags are small, usually flesh-colored growths of skin that have a raised surface. They become common as people age, especially for women, but both age spots and skin tags are harmless (NIA, 2015f).

Nearly everyone has hair loss as they age, and the rate of hair growth slows down as many hair follicles stop producing new hairs. The loss of pigment and subsequent graying begun in middle adulthood continues in late adulthood.

Sarcopenia is the loss of muscle tissue as a natural part of aging. Sarcopenia is most noticeable in men, and physically inactive people can lose as much as 3% to 5% of their muscle mass each decade after age 30, but even when active muscle loss still occurs (Webmd, 2016). Symptoms include a loss of stamina and weakness, which can decrease physical activity and subsequently further shrink muscles. Sarcopenia typically happens faster around age 75, but it may also speed up as early as 65 or as late as 80. Factors involved in sarcopenia include a reduction in nerve cells responsible for sending signals to the muscles from the brain to begin moving, a decrease in the ability to turn protein into energy, and not receiving enough calories or protein to sustain adequate muscle mass. Any loss of muscle is important because it lessens strength and mobility, and sarcopenia is a factor in frailty and the likelihood of falls and fractures in older adults. Maintaining strong leg and heart muscles are important for independence. Weight-lifting, walking, swimming, or engaging in other cardiovascular exercises can help strengthen the muscles and prevent atrophy.

Height and Weight: The tendency to become shorter as one ages occurs among all races and both sexes. Height loss is related to aging changes in the bones, muscles, and joints. People typically lose almost one-half inch every 10 years after age 40, and height loss is even more rapid after age 70. A total of 1 to 3 inches in height is lost with aging. Changes in body weight vary for men and woman. Men often gain weight until about age 55, and then begin to lose weight later in life, possibly related to a drop in the male sex hormone testosterone. Women usually gain weight until age 65, and then begin to lose weight. Weight loss later in life occurs partly because fat replaces lean muscle tissue, and fat weighs less than muscle. Diet and exercise are important factors in weight changes in late adulthood (National Library of Medicine, 2014).

Research has demonstrated that the brain loses 5% to 10% of its weight between 20 and 90 years of age (Fjell & Walhovd, 2010). This decrease in brain volume appears to be due to the shrinkage of neurons, lower number of synapses, and shorter length of axons. According to Garrett (2015), the normal decline in cognitive ability throughout the lifespan has been associated with brain changes, including reduced activity of genes involved in memory storage, synaptic pruning, plasticity, and glutamate and GABA (neurotransmitters) receptors. There is also a loss in white

matter connections between brain areas. Without myelin, neurons demonstrate slower conduction and impede each other's actions. A loss of synapses occurs in specific brain areas, including the hippocampus (involved in memory) and the basal forebrain region. Older individuals also activate larger regions of their attentional and executive networks, located in the parietal and prefrontal cortex, when they perform complex tasks. This increased activation correlates with a reduced performance on both executive tasks and tests of working memory when compared to those younger (Kolb & Whishaw, 2011).

Despite these changes the brain exhibits considerable plasticity, and through practice and training, the brain can be modified to compensate for age-related changes (Erber & Szuchman, 2015). Park and Reuter-Lorenz (2009) proposed the Scaffolding Theory of Aging and Cognition which states that the brain adapts to neural atrophy (dying of brain cells) by building alternative connections, referred to as scaffolding. This scaffolding allows older brains to retain high levels of performance. Brain compensation is especially noted in the additional neural effort demonstrated by those individuals who are aging well. For example, older adults who performed just as well as younger adults on a memory task used both prefrontal areas, while only the right prefrontal cortex was used in younger participants (Cabeza, Anderson, Locantore, & McIntosh, 2002). Consequently, this decrease in brain lateralization appears to assist older adults with their cognitive skills.

Although definitions of successful aging are value-laden, Rowe and Kahn (1997) defined three criteria of successful aging that are useful for research and behavioral interventions. They include:

- Relative avoidance of disease, disability, and risk factors, like high blood pressure, smoking, or obesity
- Maintenance of high physical and cognitive functioning
- Active engagement in social and productive activities

For example, research has demonstrated that age-related declines in cognitive functioning across the adult life span may be slowed through physical exercise and lifestyle interventions (Kramer & Erickson, 2007).

Another way that older adults can respond to the challenges of aging is through compensation. Specifically, selective optimization with compensation is used when the elder makes adjustments, as needed, in order to continue living as independently and actively as possible (Baltes & Dickson, 2001). When older adults lose functioning, referred to as loss-based selection, they may first use new resources/technologies or continually practice tasks to maintain their skills. However, when tasks become too difficult, they may compensate by choosing other ways to achieve their goals. For example, a person who can no longer drive needs to find alternative transportation, or a person who is compensating for having less energy, learns how to reorganize the daily routine to avoid over-exertion.

Control questions:

1. How stage of late adulthood goes?

2. What gerontology studies?
3. Why congnitive processes stop their function?
4. What are the characteristics of being old?
5. Which social-psychological types I.S.Kon indicates?

Give the definition to the following notions:

- Late adulthood
- Gerontology
- Destructive process
- Memory loss
- Main activity of old people
- Disabled

References

1 Ainsworth, M. (1979). Infant-mother attachment. American Psychologist, 34(10), 932-937.

2 Akimoto, S. A., & Sanbinmatsu, D. M. (1999). Differences in self-effacing behavior between European and Japanese Americans: Effect on competence evaluations. Journal of Cross-Cultural Psychology, 30, 159-177.

3 American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition (DSM-V). Washington, DC: Author.

4 Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. Monographs of the Society for Research in Child Development, 58 10), v–165.

5 Baillargeon, R. (1987. Object permanence in 3 ½ and 4 ½ year-old infants. Developmental Psychology, 22, 655-664.

6 Baillargeon, R., Li, J., Gertner, Y, & Wu, D. (2011). How do infants reason about physical events? In U. Goswami (Ed.), The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development. MA: John Wiley.

7 Balaban, M. T. & Reisenauer, C. D. (2013). Sensory development. In N. J. Salkind (Ed.), Encyclopedia of human development (pp. 1144-1147). New, York: Sage Publications.

8 Baldwin, D. A. (1993). Early referential understanding: Infants' ability to recognize referential acts for what they are. Developmental Psychology, 29(5), 832–843.

9 Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

10 Berk, L. E. (2007). Development through the life span (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

11 Berne, S. A. (2006). The primitive reflexes: Considerations in the infant. Optometry & Vision Development, 37(3), 139-145.

12 Blossom, M., & Morgan, J. L. (2006). Does the face say what the mouth says? A study of infants' sensitivity to visual prosody. In 30th annual Boston University conference on language development, Somerville, MA.

13 Bogartz, R. S., Shinskey, J. L., & Schilling, T. (2000). Object permanence in five-and-a-half month old infants? Infancy, 403-428.

14 Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. London: Hogarth Press.

15 Bowlby, J. (1982). Attachment (2nd ed.). New York: Basic Books.

16 Bradshaw, D. (1986). Immediate and prolonged effectiveness of negative emotion expressions in inhibiting infants' actions (Unpublished doctoral dissertation). Berkeley, CA: University of California, Berkeley.

17 Braungart-Rieker, J. M., Hill-Soderlund, A. L., &Karrass, J. (2010). Fear, anger reactivity trajectories from 4 to 16 months: The roles of temperament, regulation, and maternal sensitivity. Developmental Psychology, 46, 791-804.

18 Bushnell, I. W. R. (2001) Mother's face recognition in newborn infants: Learning and Memory. Infant Child Development, 10, 67-94.

19 Bushnell, I. W. R., Sai, F., Mullin, J. T. (1989). Neonatal recognition of mother's face. British Journal of Developmental Psychology, 7, 3-15.

20 Bruer, J. T. (1999). The myth of the first three years: A new understanding of early brain development and lifelong learning. New York: Simon and Schuster.

21 Campanella, J., & Rovee-Collier, C. (2005). Latent learning and deferred imitation at 3 months. Infancy, 7(3), 243-262.

22 Carlson, N. (2014). Foundations of behavioral neuroscience (9th ed.). Boston, MA: Pearson.

23 Carpenter, R., McGarvey, C., Mitchell, E. A., Tappin, D. M., Vennemann, M. M., Smuk, M., & Carpenter, J. R. (2013). Bed sharing when parents do not smoke: Is there a risk of SIDS? An individual level analysis of five major case–control studies. BMJ Open, 3:e002299. doi:10.1136/bmjopen-2012-002299

24 Chess, S., & Thomas, A. (1996). Temperament: Theory and practice. New York: Brunner/Mazel.

25 Centers for Disease Control and Prevention. (2015). Sudden unexpected death and sudden infant death syndrome. Retrieved from http://www.cdc.gov/sids/data.htm

26 Chi, J. G., Dooling, E. C., & Gilles, F. H. (1977). Left-right asymmetries of the temporal speech areas of the human fetus. Archives of Neurology, 34, 346–8.

27 Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, MA: MIT Press.

28 Chomsky, N. (1972). Language and mind. NY: Harcourt Brace.

29 Clark, E. V. (2009). What shapes children's language? Child-directed speech and the process of acquisition. In V. C. M. Gathercole (Ed.), Routes to language: Essays in honor of Melissa Bowerman. NY: Psychology Press.

30 Clark, L. A., Kochanska, G., & Ready, R. (2000). Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 79, 274–285.

31 Clemson University Cooperative Extension. (2014). Introducing Solid Foods to Infants. Retrieved from http://www.clemson.edu/extension/hgic/food/nutrition/nutrition/life_stages/hgic4102.html

32 Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotional regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.). Child development at intersection of emotion and cognition (pp. 59-77). Washington D.C.: American Psychological Association.

33 Colvin, J.D., Collie-Akers, V., Schunn, C., & Moon, R.Y. (2014). Sleep environment risks for younger and older infants. Pediatrics Online. Retrieved from

34 http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2014/07/09/peds.2014-0401.full.pdf

35 Crain, W. (2005). Theories of development concepts and applications (5th ed.). NJ: Pearson.

36 de Boysson-Bardies, B., Sagart, L., & Durand, C. (1984). Discernible differences in the babbling of infants according to target language. Journal of Child Language, 11(1), 1–15.

37 DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mother's voices. Science, 208, 1174-1176.

38 DeCasper, A. J., & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. Infant Behavior and Development, 9, 133-150.

39 Diamond, A. (1985). Development of the ability to use recall to guide actions, as indicated by infants' performance on AB. Child Development, 56, 868-883.

40 Dobrich, W., & Scarborough, H. S. (1992). Phonological characteristics of words young children try to say. Journal of Child Language, 19(3), 597–616.

41 Dubois, J., Hertz-Pannier, L., Cachia, A., Mangin, J. F., Le Bihan, D., & Dehaene-Lambertz, G. (2009). Structural asymmetries in the infant language and sensori-motor networks. Cerebral Cortex, 19, 414–423.

42 Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. Child Development, 70, 513-534.

43 Eisenberg, N., Hofer, C., Spinrad, T., Gershoff, E., Valiente, C., Losoya, S. L., Zhou, Q., Cumberland, A., Liew, J., Reiser, M., & Maxon, E. (2008). Understanding parent-adolescent conflict discussions: Concurrent and across-time prediction from youths' dispositions and parenting. Monographs of the Society for Research in Child Development, 73, (Serial No. 290, No. 2), 1-160.

44 El-Dib, M., Massaro, A. N., Glass, P., & Aly, H. (2012). Neurobehavioral assessment as a predictor of neurodevelopmental outcome in preterm infants. Journal of Perinatology, 32, 299-303.

45 Erikson, E. (1982). The life cycle completed. NY: Norton & Company.

46 Evans, N., & Levinson, S. C. (2009). The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. Behavioral and Brain Sciences, 32(5), 429–448.

47 Fergusson, D. M., & Woodward, L. J. (1999). Breastfeeding and later psychosocial adjustment. Paediatric and Perinatal Epidemiology, 13, 144-157.

48 Freud, S. (1938). An outline of psychoanalysis. London: Hogarth.

49 Galler J. R., & Ramsey F. (1989). A follow-up study of the influence of early malnutrition on development: behavior at home and at school. American Academy of Child and Adolescence Psychiatry, 28 (2), 254-61.

50 Galler, J. R., Ramsey, F. C., Morely, D. S., Archer, E., & Salt, P. (1990). The long-term effects of early kwashiorkor compared with marasmus. IV. Performance on the national high school entrance examination. Pediatric Research, 28(3), 235-239.

51 Galler, J. R., Ramsey, F. C., Salt, P. & Archer, E. (1987). The long term effect of early kwashiorkor compared with marasmus. III. Fine motor skills. Journal of Pediatric Gastroenterology Nutrition, 6, 855-859