
У Ч Е Б Н И К И
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЭКОНОМИКИ



У Ч Е Б Н И К И
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЭКОНОМИКИ



А.К.Болотова, О.Н.Молчанова

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

и возрастная
психология

*Рекомендовано Советом по психологии УМО
по классическому университетскому образованию
в качестве учебника для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению и специальностям психологии*



Издательский дом Высшей школы экономики

Москва 2012

УДК 159.92(075)
ББК 88.37я7
Б79

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *А.И. Подольский*
доктор психологических наук, профессор *В.П. Зинченко*

Болотова, А. К., Молчанова, О. Н. Психология развития и возрастная психология [Текст]: учеб. пособие / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — 526, [2] с. — (Учебники Высшей школы экономики). — 2000 экз. — ISBN 978-5-7598-0731-5 (в пер.).

Учебник содержит системное изложение базового курса «Психология развития», в котором представлены понятийный аппарат и основные, ставшие уже классическими теории и подходы к проблеме психического развития в отечественной и зарубежной психологии. Отличительная особенность данного учебника в том, что в нем наиболее полно представлены все возрастные этапы и особенности развития от пренатального периода до поздней взрослости, включая танатофизиологию. Собранный воедино учебный материал является логическим продолжением «Хрестоматии по психологии развития» и содержит необходимый методический инструментарий, применяемый для диагностики психического развития.

Актуальность выхода нового учебника определяется настоятельной необходимостью подготовки грамотных практических психологов для нужд социальной сферы, бизнес-практики, методического обеспечения консультативной работы. Учебник предназначен для студентов, аспирантов и слушателей психологических отделений университетов, будущих педагогов и социальных работников.

ISBN 978-5-7598-0731-5

© Болотова А.К., 2012
© Молчанова О.Н., 2012
© Оформление. Издательский дом
Высшей школы экономики, 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	8
ЧАСТЬ ПЕРВАЯ. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ.....	11
Глава 1. Введение в психологию развития.....	13
1.1. Определение предмета. Основные понятия	13
1.2. Стратегии изучения развития.....	18
1.3. Общие методы, используемые в психологии развития	23
1.4. Этика научного исследования.....	27
Контрольные вопросы	30
Тестовые задания.....	31
Рекомендуемая литература	32
Глава 2. Теории онтогенетического развития человека	33
2.1. Исторические основы и главные проблемы психологии развития.....	33
2.2. Теории развития: биологический подход.....	36
2.3. Поведенческий подход: теории научения	47
2.4. Психоаналитический подход.....	54
2.5. Когнитивно-генетический подход	69
2.6. Контекстуальный подход	88
2.7. Культурно-исторический поход	93
2.8. Временной аспект развития личности в онтогенезе	115
Контрольные вопросы	126
Тестовые задания.....	127
Рекомендуемая литература	130
ЧАСТЬ ВТОРАЯ. ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА.....	133
Глава 3. Пренатальный и перинатальный периоды развития	135
3.1. Пренатальный период.....	135
3.2. Факторы среды, влияющие на пренатальное развитие	140
3.3. Перинатальный период.....	148
Контрольные вопросы	153
Тестовые задания.....	153
Рекомендуемая литература	154
Глава 4. Младенчество	155
4.1. Кризис новорожденности	155
4.2. Психосоциальное развитие	162
4.3. Когнитивное развитие	167
4.4. Двигательное развитие	174
Контрольные вопросы	178
Тестовые задания.....	178
Рекомендуемая литература	180
Глава 5. Раннее детство	181
5.1. Кризис одного года	181

5.2. Психосоциальное развитие	183
5.3. Предметная и другие виды деятельности	185
5.4. Когнитивное развитие	187
5.5. Личностное развитие	195
Контрольные вопросы	200
Тестовые задания.....	201
Рекомендуемая литература	202
Глава 6. Дошкольный возраст.....	203
6.1. Кризис трех лет.....	203
6.2. Психосоциальное развитие	206
6.3. Сюжетно-ролевая игра и другие виды деятельности дошкольника	211
6.4. Когнитивное развитие	222
6.5. Личностное развитие	231
Контрольные вопросы	236
Тестовые задания.....	236
Рекомендуемая литература	238
Глава 7. Младший школьный возраст.....	239
7.1. Кризис семи лет	239
7.2. Психосоциальное развитие	242
7.3. Учебная деятельность	245
7.4. Когнитивное развитие	249
7.5. Проблема одаренности. Личностное развитие одаренных школьников.....	253
7.6. Личностное развитие	257
Контрольные вопросы	262
Тестовые задания.....	262
Рекомендуемая литература	264
ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ. ПСИХОЛОГИЯ ОТРОЧЕСТВА.....	265
Глава 8. Подростковый возраст.....	267
8.1. Подростковый кризис	267
8.2. Физическое и психосексуальное развитие	269
8.3. Психосоциальное развитие	273
8.4. Общение и другие виды деятельности подростка	277
8.5. Когнитивное развитие	281
8.6. Личностное развитие	285
Контрольные вопросы	291
Тестовые задания.....	292
Рекомендуемая литература	293
Глава 9. Юношеский возраст.....	294
9.1. Кризис ранней юности.....	294
9.2. Психосоциальное развитие	295
9.3. Учебно-профессиональная деятельность	301
9.4. Когнитивное развитие	306
9.5. Личностное развитие	307
Контрольные вопросы	314
Тестовые задания.....	314
Рекомендуемая литература	316

ЧАСТЬ ЧЕТВЕРТАЯ. ПСИХОЛОГИЯ ВЗРОСЛОСТИ	317
Глава 10. Введение в психологию взрослости	319
10.1. Общая характеристика развития в период взрослости	319
10.2. Стадии и кризисы на этапе взрослости: биографический подход	322
10.3. Стадии и кризисы на этапе взрослости: возрастной подход	325
Контрольные вопросы	329
Тестовые задания.....	330
Рекомендуемая литература	331
Глава 11. Ранняя взрослость	332
11.1. Задачи развития ранней взрослости.....	332
11.2. Социальный контекст развития: семья и друзья	334
11.3. Когнитивное развитие и профессиональная деятельность	339
11.4. Личностное развитие	343
Контрольные вопросы	347
Тестовые задания.....	348
Рекомендуемая литература	349
Глава 12. Средняя взрослость	350
12.1. Задачи развития средней взрослости	350
12.2. Социальный контекст: друзья и семья	352
12.3. Когнитивное развитие и профессиональная деятельность	354
12.4. Личностное развитие	360
Контрольные вопросы	364
Тестовые задания.....	364
Рекомендуемая литература	365
Глава 13. Поздняя взрослость	367
13.1. Общая характеристика позднего возраста.....	367
13.2. Задачи развития поздней взрослости	371
13.3. Физические аспекты старения и проблема здоровья	373
13.4. Социальный контекст развития: друзья и семья.....	375
13.5. Когнитивные изменения в поздней взрослости.....	379
13.6. Личность и старение	389
13.7. Благополучная старость	397
13.8. Окончание жизненного пути.....	402
Контрольные вопросы	405
Тестовые задания.....	406
Рекомендуемая литература	406
Глава 14. Диагностика и методы исследования в психологии развития	408
14.1. Диагностика психического развития детей в раннем онтогенезе (до 5 лет).....	408
14.2. Диагностика психологической готовности к школьному обучению	432
14.3. Методы диагностики интеллектуального развития.....	451
14.4. Методы диагностики развития личности.....	484
14.5. Методы исследования пожилых людей	510
Литература	515

ВВЕДЕНИЕ

Новый учебник «Психология развития и возрастная психология» дает панорамную картину систематизации и обобщения теоретических и эмпирических подходов к проблеме развития в отечественной и зарубежной психологии. Задача авторов состоит в том, чтобы, осмыслив накопленный эмпирический материал в мировой научной психологии, собрать воедино и описать все множество теоретических проблем и подходов к проблеме психического развития, раскрыть его механизмы и закономерности на разных этапах онтогенеза.

Психология развития — наука, изучающая особенности психической жизни человека и закономерности психического развития, включая специфику когнитивного, личностного и психосоциального развития на каждом возрастном этапе. Психология развития, выступая самостоятельной фундаментальной наукой, имеет тесные связи с другими гуманитарными дисциплинами. С одной стороны, она опирается на философию, культурологию, общую психологию, с другой — является научным фундаментом для педагогической психологии, педагогики и прикладной психологии. Интерес авторов учебника сконцентрирован не столько на содержании описательных данных, различных научных школ и теорий настоящего и прошлого эмпирического опыта, сколько на необходимости развития у студентов исследовательского мышления.

Материал учебника построен таким образом, чтобы стимулировать готовность к теоретическому и сравнительно-хронологическому анализу становления современной психологии развития у нас и за рубежом. Одной из таких проблем современной психологии развития выступает проблема связи разновозрастных поколений, особенностей освоения и передачи жизненного опыта. Опыт жизни прошлых поколений зачастую воспринимается как атавизм, мешая смелым и прогрессивным идеям реализовываться в новых обстоятельствах. Он уже не соответствует резко изменяющимся отношениям человека к реальности и миру, глобальным требованиям социума к человеку в целом. Межпоколенная трансмиссия отражает зависимость межпоколенных отношений от скорости и темпов научно-технического и социального развития поколений. Она включает в себя интенсивно нарастающий информационный поток не только от родителей к детям, но и обратно, многократно сжимая временные параметры обработки этой информации новыми поколениями.

В ситуации резких социальных изменений, в условиях социальной нестабильности человек по-иному переживает время собственной жизни, сужаются временные перспективы и временные границы. Например, наблюдаются изменения в реальном временном содержании детства: в эпоху глобальных перемен временная продолжительность детства значимо сокращается. И наоборот, расширяются возрастные границы юношеского возраста, удельный вес молодежных инноваций в общественном развитии значительно возрастает. Таким образом, одним из предикторов особенностей возрастного развития в современном обществе становится

отношение человека ко времени. Время может выступать не только энергопотенциалом, движущей силой, но и его тормозом, стрессогенным фактором, если не «идти в ногу со временем». Современная психологическая концепция развития интегрирует в себе три временных возраста: хронологический, социальный и исторический — как прошлое, настоящее и будущее. Небрежение временем неизбежно приводит к социальной дезадаптации человека, снижению самооценки, профессиональной некомпетентности. Адекватное отражение временных границ хронологического, социального и исторического времени — важная составляющая нормального психического развития и здоровья человека.

Отсюда замысел и структура организации учебного материала в нашей книге. Главы в учебнике обозначены как последовательно сменяющие друг друга периоды жизни — от младенчества через раннее и дошкольное детство к отрочеству и юности, далее к взрослости и старению. Такое построение учебника соответствует и логике становления научного знания по психологии развития в современной психологической науке. Это систематизация и интеграция научного подхода к изучению особенностей психического развития как целостного онтогенетического процесса, каждый этап которого следует рассматривать как «обстановку развития», которая извне определяет развитие ребенка.

Воздействия среды сами меняются качественно и количественно в зависимости от того, через какие ранее возникшие психологические свойства, включая возрастные особенности ребенка, они преломляются. Л.С. Выготский подчеркивал, что становление человека как индивида и личности предполагает особое сочетание, совпадение во времени внутренних процессов развития и внешних условий. Оно является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает как динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, так и новые качественно своеобразные психологические образования. Такое взаимодействие, одновременное взаимовлияние социального и индивидуального на процессы развития личности в онтогенезе четко выражено в предложенном Л.С. Выготским понятии «социальная ситуация развития». Именно социальная ситуация развития и положена нами в основу освещения каждого возрастного этапа: от младенчества до зрелости.

Вполне логичным и оправданным представляется нам открыть учебник главой «Теория и практика психологии развития», в которой рассказывается о современных психологических взглядах на проблемы возрастной периодизации, а также об основных подходах к проблеме развития от поведенческого к культурно-историческому. Здесь представлены также основные теоретические концепции и принципы психологии развития в трудах ведущих отечественных и зарубежных ученых, среди которых работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Ж. Пиаже, З. Фрейда, Э. Эриксона, У. Бронфенбреннера и др.

Каждая из последующих частей содержит главы, посвященные генезису и развитию личности в их возрастной периодизации. При этом каждая глава в освещении особенностей и механизмов психического развития выдерживает строгую логику изложения фактического и теоретического материала, включая особенности психосоциального, когнитивного и личностного развития. Учебник отличается не

только тем, что в нем представлен обширный эмпирический и литературный материал, но и сравнительно-аналитическим подходом в осмыслении основных проблем психологии развития в трудах Л. Божович и М. Лисиной, Ж. Пиаже и Т. Бауэра и др. Многообразие освещения теоретических проблем и собственно эмпирических фактов в разделах, посвященных психологии детства, отрочества, взрослости и старости, является хорошей мотивацией к развернутому и активному обсуждению проблемных вопросов этого учебного курса на семинарских занятиях и при самостоятельной подготовке.

Пособие также содержит изложение методов и методик изучения и диагностики возрастных особенностей и качеств личности. Учебник отличается четкой систематизацией диагностического инструментария, необходимого при изучении личности взрослеющего индивида. Таким образом, студенты получают возможность не только осваивать теоретические знания по психологии развития, но и овладевать практическими навыками в области диагностики психического развития. Это позволило авторам решить и сугубо прагматическую задачу внедрения психологических знаний и практических умений и навыков в практику оказания конкретной психологической помощи в трудных кризисных ситуациях.

Подготовке данного учебника в значительной степени способствовало и активное участие молодых ученых кафедры общей и экспериментальной психологии в сборе и обработке учебных материалов, за что выражаем особую благодарность А.И. Калмыковой, О.В. Кузема и Т.Ю. Некрасовой.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ РАЗВИТИЯ

1.1

Определение предмета. Основные понятия

Психология развития — отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности психического развития человека в онтогенезе. Возникновение психологии развития (возрастной психологии) как особой отрасли психологической науки обычно связывают с публикацией в 1882 г. книги немецкого ученого Вильгельма Прейера «Душа ребенка. Наблюдение над духовным развитием человека в первые годы жизни», в которой представлены систематические наблюдения и описание развития сына ученого от рождения до трех лет. Возникнув как детская психология, психология развития долго ограничивалась изучением закономерностей психического развития ребенка, поэтому большинство теорий развития сфокусировано на периоде детства. В настоящее время *детская психология* — один из разделов возрастной психологии, наряду с *психологией отрочества* (юности), *психологией зрелости* (зрелого возраста) и *геронтопсихологией* (психологией старости). Основная задача психологии развития состоит в исследовании целостного психического развития на протяжении всей жизни человека.

В отечественной науке психология развития традиционно обозначается как возрастная психология [Сергиенко, Белопольский, 2000]. Различаются ли в действительности предметы возрастной психологии и психологии развития? Можно выделить четыре точки зрения на этот вопрос.

В традиции отечественной психологии существует тенденция разделять предметы возрастной психологии и психологии развития. Предметом возрастной психологии является «раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому» [Обухова, 2001, с. 22], т.е. *единицей анализа* выступает *возраст* как особый период развития. Предметом психологии развития, иначе называемой генетической психологией, является изучение возникновения, становления и развития психических процессов как таковых, например памяти или мышления.

Другая точка зрения на соотношение этих отраслей психологической науки состоит в том, что возрастная психология, изучающая закономерности развития человека в онтогенезе, понимается как часть психологии развития, которая шире, так как охватывает кроме онтогенеза также и филогенез, антропогенез, эмбриогенез и функционалгенез.

С третьей точки зрения, термины «возрастная психология» и «психология развития» синонимичны. Сравним определение предмета возрастной психологии, приведенное выше, с теми определениями, которые даются западными учеными: «Психология развития занимается изучением того, как с возрастом меняется поведение и опыт людей» [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 21]; «Психология развития ставит своей целью объяснить возрастные изменения, происходящие с детьми и взрослыми... Различные формы психической организации, типичные для отдельных периодов жизненного пути человека, являются центральными феноменами данной области науки» [Там же, с. 16].

И, наконец, четвертая точка зрения, констатируя достаточную условность границ психологии развития и возрастной психологии, определяет *предмет психологии развития* как изучение общих закономерностей и тенденций психического развития человека в онтогенезе, раскрытие факторов, механизмов, движущих сил и возрастной периодизации этого развития, а *предмет возрастной психологии* видит в изучении и раскрытии особенностей психического развития человека на тех или иных возрастных этапах. Таким образом, психология развития рассматривается как методологическая база возрастной психологии [Марцинковская, 2007]. Именно этого взгляда мы будем придерживаться при дальнейшем изложении материала.

Онтогенез, развитие и возраст являются ключевыми понятиями как в возрастной психологии, так и в психологии развития.

Онтогенез — отрезок жизни отдельного индивида от рождения до смерти. Это понятие формальное, обозначающее лишь хронологические рамки индивидуального «времени жизни» безотносительно его содержания. Среди многообразия научных школ в психологии К.Н. Поливанов [2000] выделяет *две группы психологических теорий* в зависимости от их взгляда на онтогенез. Представители *первой* из них рассматривают онтогенез в его целостности и неделимости, не выделяя в нем отдельных периодов или этапов (Г. Олпорт, Дж. Кеттелл, К. Роджерс и др.). Онтогенез понимается как сугубо индивидуальная траектория, как непрерывная, плавная череда микроизменений (образ «пучка» индивидуальных линий развития). *Вторую группу* психологических теорий образуют те, в которых онтогенез представляет собой чередование, смену определенных периодов развития (З. Фрейд, Э. Эриксон, Л.С. Выготский и др.). Онтогенез рассматривается как неизменная и универсальная последовательность относительно устойчивых и ограниченных стадий, характерная для всех представителей данной культуры (образ «лестницы», где каждый возраст представлен своей «ступенькой»).

Развитие — закономерное изменение явления или процесса во времени, выраженное в качественных и структурных преобразованиях. Главное, что отличает понятие развития от других понятий, обозначающих изменения во времени, — это

акцент на появлении чего-то качественно нового, ранее не существовавшего. Сравним с другими понятиями. *Рост* — количественное изменение или усовершенствование какой-либо конкретной функции или качества; увеличение размеров, функциональных возможностей органа или организма в целом. *Созревание* — психофизиологический процесс запрограммированного изменения в соответствии с генетическим планом. *Научение* — процесс приобретения индивидуального опыта, изменение поведения в результате внешних воздействий. *Социализация* — процесс усвоения норм, установок, обычаев, жизненных ценностей, ролей и ожиданий конкретной социальной группы, позволяющих человеку чувствовать себя и функционировать в качестве полноправного члена общества. При этом процесс приобретения навыков и знаний, усвоения норм и мнений не обязательно сопровождается внутренними качественными преобразованиями психики ребенка или взрослого человека, появлением новообразований познавательного или личностного плана. Таким образом, развитие может включать процессы роста, созревания, научения, социализации, но к ним оно не сводится.

Огромную роль в понимании отличительных особенностей процесса развития оказали работы Х. Вернера (1890–1964) и Л.С. Выготского (1896–1934). Х. Вернер считает, что развитие — это больше, чем течение времени (мы можем становиться старше, но при этом не развиваться); развитие — больше, чем изменение в размере (мы можем стать выше или толще, но это также не отражает развитие). С его точки зрения, развитие всегда касается изменений в структуре, которые подчиняются ортогенетическому принципу: «Когда происходит развитие, оно начинается от состояния относительного отсутствия дифференциации и развивается в сторону увеличения дифференциации и иерархической интеграции» [Крэйн, 2002, с. 123]. Например, когда дети начинают рисовать, их движения не дифференцированы, однообразны, в итоге получаются каракули. В дальнейшем ребенок осваивает различные движения, рисование становится более дифференцированным, позже появляется иерархическая интеграция, когда рисование проводится в соответствии с намерением ребенка [Там же].

Л.С. Выготский [1984], говоря о развитии, в первую очередь подчеркивает качественные и структурные преобразования, что находит отражение в его гипотезе о системном и смысловом строении сознания. С точки зрения данной гипотезы, сознание представляет собой определенную систему, структуру отдельных процессов, ни один из которых не развивается изолированно. Процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая, в свою очередь, обусловлена изменением его смысловой структуры (уровнем развития обобщений). Развитие каждой психической функции зависит от того, в какую структуру она входит и какое место в ней занимает. На каждом возрастном этапе в центр сознания выдвигается какая-то одна функция, которая становится доминирующей и обуславливает развитие других психических процессов (в раннем возрасте такой функцией является восприятие, в дошкольном возрасте — память, в школьном — мышление). Более подробно представление Л.С. Выготского о закономерностях психического развития рассматривается во второй главе.

Выделяются следующие основные особенности процесса развития [Анцыфорова, Завалишина, Рыбалко, 1988]:

- тенденция к качественному изменению и переходу на более совершенные уровни функционирования;
- необратимость развития: обратное развитие как полное восстановление того, что было раньше, невозможно;
- обязательное сочетание, включение элементов прогресса и регресса (прогрессивное развитие как выбор одного из направлений развития оставляет нереализованными многие другие);
- неравномерность развития: периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений;
- зигзагообразность развития, связанная с формированием принципиально новых структур, которые на начальных этапах функционирования работают в некоторых отношениях хуже, чем старые (например, при переходе от ползания к ходьбе ребенок перемещается в пространстве медленнее и иногда с ущербом для своего здоровья);
- гетерохронность развития: несовпадение сроков формирования и темпов развития различных психических функций;
- переход стадий развития в уровни: с появлением новой, более высокой стадии предыдущие не исчезают, а сохраняются в качестве одного из иерархических уровней новой системы;
- тенденция к устойчивости: успешное развитие возможно лишь при сильной консервативной тенденции.

Важнейшее понятие психологии развития — **возраст**. По мнению Б.Г. Ананьева [1980], возраст соединяет в себе два свойства времени: *метрическое* — длительность существования с момента рождения; *топологическое* (однонаправленность, одномерность, необратимость), т.е. определенность фазы становления, или период развития индивида. Таким образом, возраст — *это определенный, ограниченный относительными хронологическими границами период в физическом и психическом развитии человека*. Возраст — не только хронологически фиксированная стадия развития индивида в онтогенезе, но и конкретно-историческая категория, т.е. сами периоды и их содержание обусловлены исторически и определяются уровнем социально-экономического и культурного развития общества. Реальная биография, жизненный путь индивида, как подчеркивает И.С. Кон [1988], значительно богаче и шире онтогенеза; они включают историю формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения.

Возраст развития и критерии его оценки — понятия многомерные, отражающие различные аспекты развития человека: биологический, психологический и социальный. Поэтому выделяют биологический возраст, который соотносится со свойствами организма и его отдельных подсистем; социальный возраст, связанный с положением индивида в системе общественных отношений, с выполняемыми социальными ролями; психологический возраст, определяемый характером сенсомоторной и умственной деятельности, уровнем эмоционального и личностного раз-

вития, переживанием и отношением ко времени собственной жизни (см. [Кон, 1988; Регуш, 2006] и др.). Однако, по определению Л.С. Выготского [1984], *психологический возраст* — это не просто сумма отдельных психических процессов, а относительно замкнутый цикл детского развития, определенная стадия развития индивида в онтогенезе, имеющая свою структуру и динамику.

Разделение онтогенеза на последовательные отдельные возрастные эпохи, периоды, фазы или стадии есть периодизация развития. В зависимости от того, как определяется возраст, и в зависимости от избранного основания — единицы периодизации, в разных психологических школах выделяются отличающиеся возрасты развития, а следовательно, строятся различающиеся возрастные периодизации. Согласно Л.С. Выготскому, научно обоснованная периодизация должна отражать внутренние закономерности самого процесса развития и отвечать следующим требованиям: 1) описывать качественное своеобразие каждого периода и его отличия от других периодов; 2) определять структурную связь между психическими процессами и функциями в рамках одного периода; 3) устанавливать неизменную последовательность стадий развития; 4) иметь такую структуру, где каждый последующий период основан на предыдущем, включает и развивает его достижения.

Чтобы говорить о той или иной концепции как о «строгой теории стадий», она должна удовлетворять следующим критериям [Крэйн, 2002, с. 211–213; Баттерворт, Харрис, 2000, с. 51–52].

1. *Стадии выделяются на основе качественных различий.* Развитие на той или иной стадии должно отличаться не по какому-нибудь количественному признаку (ребенок стал делать что-то лучше или в большем объеме), а качественно отличаться друг от друга.

2. *Стадии относятся к общим характеристикам и представляют собой структурированное целое.* При переходе от одной стадии к другой вслед за общей характеристикой изменяется и множество других аспектов детского поведения. Если мы знаем, что ребенок находится на определенной стадии, то должны уметь предсказать его поведение при выполнении самых разных заданий.

3. *Последовательность стадий должна быть неизменной.* Человек в своем развитии не перескакивает через стадии и не проходит через них беспорядочно, стадии раскрываются в неизменной последовательности. Скорость прохождения стадий может быть разной, не все непременно достигают высших стадий, но все преодолевают стадии по порядку.

4. *Стадии представляют иерархическую организацию.* Низшие стадии, как правило, не исчезают, а перестраиваются, интегрируются в более широкие структуры и в определенной мере подчиняются им на новой стадии.

5. *Стадии культурно универсальны.* Они обнаруживают одну и ту же последовательность во всех культурах. В то же время люди в различных культурах проходят эту последовательность различными темпами и достигают различных конечных точек.

6. *Переходы между стадиями обычно происходят очень быстро, обнаруживая скачок в развитии.*

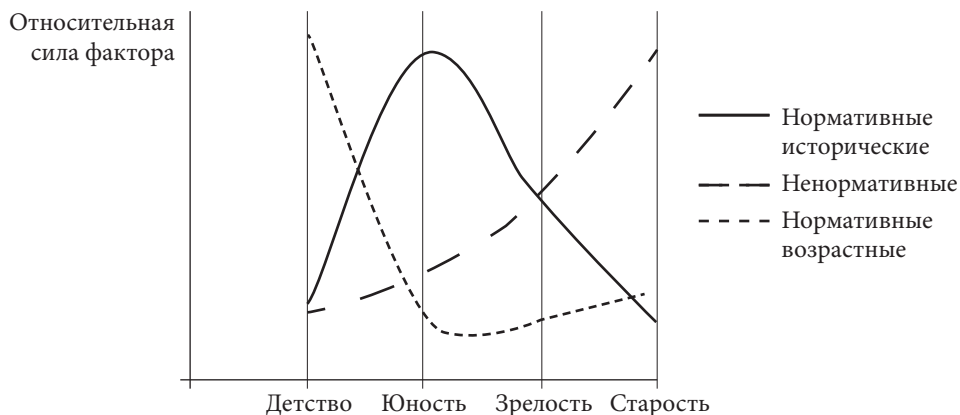


Рис. 1.1. Профиль действия нормативных и ненормативных факторов на протяжении человеческой жизни

П. Балтес [Крайг, 2000] полагает, что в развитии индивида на протяжении жизни взаимодействуют три типа факторов. *Нормативные возрастные факторы* — это те биологические (пубертат, менопауза, физические аспекты старения) и социальные (поступление в школу, вступление в брак, уход на пенсию и др.) изменения, которые обычно происходят в определенном, предсказуемом возрасте. *Нормативные исторические факторы* — это такие исторические события, которые практически одновременно затрагивают всю возрастную когорту (война, экономический спад, эпидемия). *Ненормативные факторы* — это сугубо личные события, перемены в жизни человека, которые не связаны с определенным возрастным периодом (изменения в карьере, болезнь, развод и др.). С этой точки зрения, развитие обусловлено тремя взаимодействующими факторами: нормативными возрастными, нормативными историческими и ненормативными. Сила воздействия этих факторов может различаться в зависимости от возраста человека. Дети и старики зачастую больше подвержены влиянию нормативных возрастных факторов. В период юности и ранней зрелости большее влияние приобретают нормативные исторические факторы. Накопленный эффект случайных ненормативных событий нередко приобретает особое значение для пожилых людей. На рис. 1.1 показано взаимодействие этих факторов в разные периоды жизни людей [Там же, с. 29].

1.2

Стратегии изучения развития

В соответствии с решаемыми исследовательскими задачами в психологии развития чаще всего используются две стратегии изучения развития: лонгитюдный метод (метод продольных срезов) и срезовой метод (метод поперечных срезов).

Лонгитюдное исследование — организация исследования, при которой одни и те же люди обследуются несколько раз на протяжении определенного периода времени. Временной промежуток может быть относительно коротким (несколько месяцев) или очень продолжительным (несколько десятилетий). При использовании понятия «лонгитюдное исследование» учитывают по крайней мере два критерия [Миллер, 2002]: 1) речь обычно идет об изучении естественных, не вызванных экспериментальным путем изменений; 2) данный термин употребляется в отношении регулярного обследования на довольно длительном временном интервале. Поэтому обследование одних испытуемых несколько раз в течение одного месяца не должно претендовать на то, чтобы называться лонгитюдным.

Лонгитюдный подход имеет два основных *преимущества*. Во-первых, он позволяет установить общие паттерны, а также индивидуальные различия в развитии. Только этот подход дает возможность измерить непосредственно возрастные изменения. Это также единственный способ построить график индивидуального развития и оценить стабильность или изменчивость во времени и, кроме того, эффективно проследить непрерывные, постепенные трансформации, происходящие в процессе развития [Кайл, 2002; Миллер, 2002]. Во-вторых, лонгитюдные исследования позволяют установить связи между предшествующими и последующими событиями и поведением, между каким-то аспектом окружающей среды человека и некоторым компонентом его развития в дальнейшей жизни. К примеру, можно выявить связь между спецификой воспитания детей в первые два года жизни и некоторыми особенностями личности в подростковом периоде. Это дает возможность перейти от простой констатации наблюдаемых особенностей к их объяснению.

Несмотря на свои преимущества, лонгитюдные исследования имеют ряд *недостатков*, которые могут поставить под сомнение валидность полученных данных. Один из них — возможные изменения, происходящие в области изучения развития, т.е. *устаревание теорий и методов*, на которых изначально строилось лонгитюдное исследование. Общей проблемой является также *пристрастная выборка*. Люди, согласные участвовать в эксперименте, главными условиями которого являются постоянное наблюдение и необходимость проходить тестирование в течение нескольких лет, скорее всего, отличаются специфическими характеристиками, по крайней мере особым отношением к научной ценности исследования [Берк, 2006]. В результате нельзя с уверенностью распространять данные эксперимента на остальную часть населения. К недостаткам также относят *избирательный отсев* (или выбывание) испытуемых. Причины такого выпадения могут быть разные (переезд, смерть, нежелание участвовать в эксперименте), однако зачастую выпадение не случайно (избирательно), т.е. выбывшие испытуемые закономерно отличаются от тех, кто остался. Например, при изучении интеллекта у выбывших обычно более низкий IQ при первых тестированиях [Миллер, 2002].

Другим недостатком является так называемый *эффект тестирования* — влияние на результаты тестирования выполнения одних и тех же методик. Дети и взрослые могут постепенно становиться более внимательными и восприимчивыми к своим чувствам, мыслям и действиям, размышлять о них и модифицировать

их, и это будет иметь лишь незначительное отношение к возрастным изменениям. Более того, из-за неоднократного тестирования у участников может наблюдаться улучшение навыков прохождения тестов, что не связано с развитием, а объясняется эффектами практической тренировки. Наиболее широко обсуждаемая угроза валидности лонгитюдных данных — *эффект когорты* [Берк, 2006]. Лонгитюдные исследования изучают развитие когорты — группы людей, родившихся и развивающихся в один период времени и находящихся под влиянием конкретных исторических условий. Результаты исследования одной когорты могут не подойти людям, живущим в другое время. Кроме того, неизбежно происходит *смещение возраста и исторического времени измерения*: если результаты повторного тестирования отличаются от результатов первого, то это можно объяснить либо возрастом, либо временем обследования. Например, изменение каких-либо мировоззренческих установок может быть объяснено либо возрастом испытуемых (к примеру, при повторном измерении они достигли 20 лет), либо переживаемой исторической эпохой (время измерения — 1991 г.). И наконец, лонгитюдные исследования требуют больших финансовых затрат, затрат времени и усилий, что, несомненно, объясняет относительно редкое их использование, а также повышает нерепрезентативность выборки.

Метод поперечных срезов — стратегия исследования, при которой изучаются и сравниваются группы людей разных возрастов в один и тот же промежуток времени. Этот метод более экономичен, зачастую требует меньше временных и материальных затрат, с его помощью можно избежать проблем лонгитюдного метода: влияния избирательного отсева, эффекта тренировки или изменений в научной области, которые могут сделать результаты устаревшими ко времени завершения исследования. Модель срезов дает возможность оценить долговременные изменения, выявить наиболее общие закономерности развития, установить возрастные различия между разными группами. Однако этот метод имеет свои недостатки. Данные об изменениях, происходящих непосредственно на индивидуальном уровне, оказываются недоступными, отсюда невозможность изучить *индивидуальную непрерывность поведения*, выявить *индивидуальные различия*. Другая проблема — *проблема эквивалентности измерений*. Подбор методик, равноценных для сравниваемых возрастных групп, нередко бывает затруднен: тест, подходящий для одного возраста, не подходит для другого. Кроме того, в связи с изучением разных возрастных групп возникает вероятность *систематической ошибки при отборе*. Возможно, сравниваемые группы различаются не только по возрасту, но и по другим параметрам (пол, социальный статус, уровень развития интеллекта и др.), и именно они обуславливают различия в полученных данных. Поэтому, хотя исследователь и может осознавать значение приведения в соответствие ряда параметров, сформировать действительно равноценные группы может оказаться довольно трудно [Миллер, 2002]. Последняя проблема, о которой важно упомянуть, связана со *смещением возраста и поколения (когорты)*. Респонденты входят в разные возрастные группы, они появились на свет в разное время и росли в разных условиях. Предположим, в исследовании были обнаружены различия между группой 15-летних

и группой 25-летних лиц. Но чем объясняется это различие — возрастом или разницей между поколениями (условиями развития, образованием и т.д.), метод поперечных срезов ответить не в состоянии.

Итак, лонгитюдный метод и метод поперечных срезов имеют ряд недостатков, которые представлены в табл. 1.1 [Там же, с. 56].

Таблица 1.1

Недостатки лонгитюдного и поперечного планов

Лонгитюдный план	Поперечный план
• Практические трудности (временные и денежные затраты) • Вероятность устаревания методик • Вероятность нерепрезентативности выборки • Ограничение рамками одной когорты • Вероятность избирательного выпадения • Эффект повторного тестирования • Трудность в установлении эквивалентных критериев • Смещение возраста и времени измерения	• Косвенное измерение возрастных изменений • Невозможность применения для изучения индивидуальной стабильности • Вероятность систематической ошибки при отборе • Вероятность избирательного выпадения • Трудность в установлении эквивалентных критериев • Смещение возраста и времени рождения (когорты)

Исследователи пытались найти способы использовать преимущества и снизить недостатки лонгитюдного и срезового подходов. В результате появилось несколько модифицированных моделей изучения развития. Одна из них — *план с временным лагом*, смысл которого состоит в обследовании людей одного возраста, но родившихся в разное время, т.е. относящихся к разным когортам и проходивших обследование в разные периоды времени. Например, 10-летние дети, выполнявшие тесты на исследование интеллекта в 2005 г., сравниваются с 10-летними детьми, выполнявшими те же тесты в 1985 г. Поскольку обследуется одна и та же возрастная группа, план с временным лагом не дает информации непосредственно о возрастных изменениях или различиях, однако он может дать информацию о факторах, влияющих на ту или иную переменную: о когорте или времени измерения. Если, к примеру, у 10-летних детей результаты по тестам интеллекта не изменились по сравнению с той же возрастной группой, выполнявшей тест 20 лет назад, следовательно, можно говорить о «возрастной константе», если же произошли изменения, то они должны отражать эффект либо времени измерения, либо когорты. Невозможность определить, какой из факторов имеет первостепенное значение, свидетельствует о том, что план с временным лагом привносит свой собственный вид смещения между когортой и временем тестирования.

Лонгитюдный план, а также план поперечных срезов и план с временным лагом называют «простыми» [Там же]. Их недостатки привели к разработке более

сложных исследовательских планов, представляющих собой различные варианты **последовательных** или **комбинированных планов**, соединяющих в себе элементы «простых» планов и позволяющих дать больше информации, а главное — разграничить эффекты возраста, поколения и времени измерения. Примером таких исследовательских подходов являются *план последовательности когорт*, состоящий из двух (или более) накладывающихся друг на друга лонгитюдных исследований, и *план последовательности времени*, который включает в себя два (или более) исследования методом поперечных срезов, производимых в разное время (табл. 1.2 и 1.3) [Миллер, 2002, с. 58].

Таблица 1.2

План последовательности когорт
(числа в таблице соответствуют возрасту)

Год рождения (когорты)	Время измерения			
	1980	1990	2000	2010
1940	40	50	60	
1950		40	50	60

Таблица 1.3

План последовательности времени
(числа в таблице соответствуют возрасту)

Год рождения (когорты)	Время измерения		
1930	1990	2000	2010
1940	60		
1950	50	60	
1960	40	50	60
1970		40	50
1980			40

В настоящее время все большую популярность приобретает модификация лонгитюдного подхода, которая называется микрогенетической моделью, предполагающая возможность изучения развития в процессе. В ходе микрогенетических исследований на протяжении ряда сессий, близко отстоящих друг от друга по времени, изучаются действия детей, направленные на решение новой задачи [Берк, 2006]. Микрогенетическая модель особенно полезна для изучения когнитивного развития. Например, она использовалась для изучения стратегий, которые дети применяли для решения проблем и приобретения знаний по чтению, математике и естественным наукам [Там же].

1.3

Общие методы, используемые в психологии развития

Психология развития применяет фактически все методы психологической науки, основными из которых являются *наблюдение* и *эксперимент*.

Наблюдение как научный метод представляет собой целенаправленное и организованное фиксирование психологических фактов в естественных условиях повседневной жизни с целью их объяснения при условии невмешательства в них наблюдающего. Общая структура наблюдения включает следующие этапы:

- определение целей и задач наблюдения;
- определение предмета наблюдения (что именно подлежит наблюдению) и объекта наблюдения (отдельные индивиды или группа), ситуации;
- выбор способа наблюдения, обеспечивающего сбор необходимой информации;
- выбор способов регистрации данных;
- построение плана наблюдения;
- обработка и интерпретация полученной информации.

Метод наблюдения одновременно наиболее ценный и наиболее сложный из методов исследования. Он в большей степени распространен в работе с младенцами и маленькими детьми, хотя может применяться при изучении развития людей любого возраста. Методы наблюдения включают ведение *дневниковых записей*, как это делали известные психологи при длительном наблюдении развития собственных детей (например, Ж. Пиаже изучал троих своих детей с рождения и до двух лет, фиксируя этапы развития в разных сферах интеллекта, результатом чего стала концепция развития сенсомоторного интеллекта в младенчестве; В.С. Мухина впервые описала развитие близнецов, наблюдая поведение своих сыновей-близнецов); *естественное наблюдение* — наблюдение поведения в естественных условиях; *структурированное наблюдение* — наблюдение поведения в лабораторных условиях, одинаковых для всех участников исследования (например, наблюдение за игрой в стандартных условиях с использованием одинаковых игрушек).

Большим преимуществом *естественного наблюдения* является возможность непосредственно увидеть повседневное поведение, которое исследователи намерены объяснить. Хорошим примером этой техники является исследование реакций дошкольников на плачущих сверстников [Берк, 2006]. Наблюдая в детском саду за детьми 3–4 лет, исследователи регистрировали реакции детей, находящихся рядом с плачущим ребенком. Дети могли игнорировать плач, наблюдать и высказываться по этому поводу, смеяться, выражать сочувствие, помогать ребенку. Поведение воспитателя (объяснение причин плача, сглаживание конфликта, утешение и др.) также отмечалось для того, чтобы установить, связана ли чувствительность взрослого с проявлениями помогающего поведения детей. Между этими факто-

рами была выявлена тесная связь. Однако метод естественного наблюдения связан с некоторыми ограничениями: не все дети имеют одинаковую возможность проявить особое поведение в повседневной жизни. Что касается приведенного выше исследования, можно предположить, что некоторые дети наблюдали больше позитивных социальных реакций со стороны воспитателей или они воспитываются родителями, склонными к помогающему поведению. Именно поэтому они могли проявить больше сострадания.

При *структурированном наблюдении* в лаборатории исследователь создает условия, которые вызывают интересующее его поведение, так что каждый участник имеет равную возможность для реагирования. Структурированное наблюдение позволяет лучше контролировать ситуацию исследования, чем естественное наблюдение. Кроме того, этот метод особенно полезен для изучения взаимоотношений родители—ребенок или дружеские отношения, которые исследователи редко могут наблюдать в повседневной жизни.

С. Миллер [2002] называет три основные проблемы, связанные с методом наблюдения. Первая связана с тем, какие именно аспекты поведения следует наблюдать и регистрировать. Здесь возможно использование либо *микросистемы* наблюдения, предполагающей пристальное внимание к тонким деталям поведения, максимальную приближенность к фактическому поведению, безоценочное, полное, четкое описание происходящего, либо *макросистемы* наблюдения, которая, напротив, предполагает некоторый отход от фактического описания, суммирование элементов наблюдения, результатом чего является формулирование определенной оценочной категории. Например, «улыбка», «вокализация», «приближение», «поощрение» — примеры макрокатегорий; «рот слегка приоткрыт и напряжен», «поворот головы к матери слегка в сторону, вниз», тип вокализаций: «кряхтение», «хныканье» и др. — примеры категорий микросистемы наблюдения.

Вторая проблема метода наблюдения связана с тем, как наблюдать и регистрировать интересующие данные. Наблюдение может быть организовано как сплошное и выборочное. Сплошное наблюдение охватывает многие стороны поведения ребенка в течение длительного времени, при этом чаще всего используется нарративная запись, при которой наблюдатель непрерывно в повествовательной форме описывает видимое поведение. При выборочном наблюдении (иногда называемом также методом временных, или интервальных, срезов) фиксируется какая-либо одна сторона поведения ребенка или поведение в определенных ситуациях, в определенные промежутки времени.

И третья проблема, связанная с методом наблюдений, — это определение точности результатов наблюдения. Один из факторов, влияющих на точность наблюдения, — это само присутствие наблюдателя, поскольку люди нередко изменяют свое поведение, если знают, что являются объектом наблюдения. Другим фактором, искажающим результаты, может стать необъективность наблюдателя, который в некоторых случаях фиксирует то, что ожидает увидеть, или интерпретирует результаты в соответствии со своими ожиданиями и гипотезами.

Экспериментальное исследование предполагает активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых

выявляется психологический факт, подлежащий изучению. Экспериментальные исследования проводятся с целью проверки гипотезы о причинно-следственной связи между воздействием (независимой переменной) и изменениями состояния объекта (зависимой переменной) при контроле за побочными и дополнительными переменными. Исследователи развития обычно проводят эксперименты в условиях, приближенных к лабораторным, чтобы контролировать все переменные, которые могут повлиять на результат исследования. Недостатком лабораторного эксперимента является то, что интересующее поведение изучается не в естественных условиях, отсюда — крайняя затруднительность переноса результатов на условия реальной жизни. Недаром У. Бронфенбреннер характеризовал американскую психологию развития как науку «о странном поведении ребенка в странной ситуации со странным взрослым в кратчайший период времени» [Крайг, 2000, с. 42]. В настоящее время, чтобы обеспечить экологическую валидность исследования, психологи все чаще пытаются сочетать точность лабораторного эксперимента с исследованиями, проводимыми в естественных условиях.

В полевых экспериментах исследователь в случайном порядке отбирает испытуемых для проведения эксперимента в естественных условиях. Примером может послужить следующее исследование. Воспитательница детского сада специально по-разному общалась с двумя группами дошкольников. В экспериментальной группе она проявляла много теплоты и внимания, а в контрольной группе не уделяла особого внимания детям [Берк, 2006]. Через две недели исследователи создали несколько ситуаций, которые требовали проявления отзывчивости и внимания. Например, зашедшая в детский сад мама просила каждого ребенка присмотреть за ее малышом в течение некоторого времени. Игрушки младенца падали из коляски, и исследователи регистрировали, возвращал ли ребенок игрушки малышу. Выяснилось, что дети из экспериментальной группы вели себя гораздо более внимательно и услужливо, чем дети из контрольной группы.

Другой вариант экспериментальной модели — естественный эксперимент, при котором сравниваются уже существующие в повседневной жизни условия (различное семейное окружение, дошкольные программы и др.). При этом группы испытуемых тщательно подбираются для того, чтобы отобрать участников с максимально однородными характеристиками. Данная модель позволяет изучить естественно возникшие переменные, которые не зависят от манипуляций экспериментатора. Однако выявленные различия могут быть обусловлены другими факторами, которые не учтены исследователями.

Экспериментальное исследование может быть *констатирующим* и *формирующим*. Констатирующий эксперимент направлен на выявление наличного уровня того или иного поведения или психологического качества, на обнаружение и регистрацию тех или иных структур и связей, складывающихся в процессе индивидуального развития. Формирующий эксперимент в форме экспериментально-генетического или генетико-моделирующего метода в отечественную детскую психологию был введен Л.С. Выготским для исследования становления высших психических функций в специально созданных экспериментальных условиях. Существует несколько вариантов осуществления стратегии формирования психических про-

цессов. Их общая суть состоит в моделировании (искусственном воссоздании) процесса психического развития, формировании заданного психологического свойства с целью изучения условий, механизмов, закономерностей его происхождения и динамики. Если экспериментальное формирование нового для испытуемого психологического свойства или способности повторяющимся образом приводит к желаемому, заранее запланированному результату, то это свидетельство того, что удалось проникнуть во внутреннюю сущность данной способности или свойства, раскрыть их природу и механизмы развития. Наиболее масштабно, последовательно и осмысленно генетико-моделирующий эксперимент применялся в психолого-педагогической школе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, которые более 50 лет назад стали строить новую систему развивающего обучения [Цукерман, Венгер, 2010]. В ее основе — теория учебной деятельности как формы развития теоретического мышления младших школьников, доказывающая справедливость тезиса Л.С. Выготского, что обучение может и должно вести за собой психическое развитие ребенка.

Кроме основных методов исследования в психологии развития используется и ряд вспомогательных, отраженных в огромном арсенале конкретных методик, техник и методических приемов. Это методы беседы, анкетирования, самоотчета, анализа продуктов деятельности, тестирования и т.д., каждый из которых должен быть адаптирован к возрастным особенностям испытуемых [Болотова, Макарова, 2001; Головей, Рыбалко, 2002]. Среди диагностических средств, используемых в мировой психологической практике, в первую очередь в детской психологии, рисуночные методы стоят на первом месте [Венгер, 2007]. Для диагностического использования рисунков очень важно, что они отражают не сознательные установки, а бессознательные импульсы и переживания. Рисуночные методики очень информативны, они позволяют оценивать умственное развитие и выявлять личностные особенности человека. Дополнительным достоинством рисуночных методов является их естественность, близость к обычным видам человеческой деятельности. Кроме того, в отличие от большинства других тестов рисуночные методики могут проводиться многократно и сколь угодно часто, не утрачивая своего диагностического значения. Они применимы к людям самого разного возраста: от дошкольного до взрослого включительно. Это позволяет использовать их для наблюдения за ходом психического развития в течение длительного периода [Там же]. Разумеется, рисуночные методы не лишены недостатков, главный из которых — относительно низкая надежность получаемых результатов, связанная с субъективностью интерпретации.

Важное значение, особенно для детской психологии, имеет так называемый клинический метод, который строится в результате комбинированного использования интервью, наблюдений, тестовых показателей и иногда психофизиологических методов оценки, предоставляя полную картину психологического функционирования конкретного индивида [Берк, 2006]. Несмотря на то что клинический метод позволяет составить богатую деталями картину развития испытуемого, он, как и другие методы, имеет недостатки. Информация нередко собирается не систематически и субъективно, может возникнуть ее искажение под влиянием тео-

ретических воззрений исследователя. Кроме того, полученные данные относятся только к конкретному индивиду и не могут быть с полным основанием применимы к другим.

Для психологии развития особое значение имеют сравнительные методы исследования: *близнецовый*, исследующий роль среды и наследственности в психическом развитии; метод сравнения *нормы и патологии*, акцентирующий проблему нормы психического развития и индивидуальных вариантов нормативного развития; *кросскультурный*, предполагающий выявление особенностей психического развития в зависимости от различающегося культурного контекста; *биографический*, направленный на выявление устойчивых, закономерных характеристик развития, выявляемых при анализе жизненного пути разных людей.

1.4

Этика научного исследования

Исследуя процессы развития человека, необходимо оберегать физическое и душевное здоровье участников исследования, их благополучие и чувство собственного достоинства, что предполагает следование этическим принципам. Профессиональные организации имеют кодексы поведения, этические нормы и стандарты проведения психологических исследований, которые оговаривают права участников исследования и процедуры, защищающие этих участников.

Рассмотрим основные этические принципы, одобренные Обществом исследования развития детей (Society for Research in Child Development, 1990), служащие руководством при организации психологических исследований [Миллер, 2002, с. 192–206].

1. Ненанесение ущерба испытуемому. Исследователь должен воздержаться от любых действий, которые могут нанести ребенку либо физический, либо психологический вред. Исследователь обязан использовать методы, которые менее всего могут причинить вред участникам исследования или вызвать у них стресс. Степень риска должна быть минимальной, т.е. не должна превышать ту, с которой человек может столкнуться в повседневной жизни или при выполнении обычных психологических тестов. В некоторых случаях психологический вред выявить трудно: тем не менее обязанностью исследователя остается выявление негативных последствий, создание условий для их смягчения или полное их устранение. Примером экспериментальных исследований, которые могут нанести психологический ущерб, вызвать стойкие негативные переживания или способствовать созданию негативного Я-образа, могут быть исследования влияния тревоги или наказания на процесс решения задач, исследования мошенничества, когда детей побуждают сделать что-то, что, как им известно, противоречит правилам и нормам и при раскрытии вызовет неодобрение или порицание, или изучение агрессии, когда детей побуждают в течение определенного времени смотреть телепрограммы с эпизодами насилия. Экспериментальные процедуры, провоцирующие нежелательное по-

ведение, должны использоваться только в случаях крайней необходимости. Общий принцип можно сформулировать следующим образом: не следует поощрять такое поведение детей, которое нам (и, возможно, им) кажется нежелательным. Период после экспериментального исследования необходимо использовать для снятия негативных последствий, если, как предполагает исследователь, они могли возникнуть. Для этого необходимо решить две задачи: 1) раскрыть истинные цели исследования, прояснить смысл экспериментальных манипуляций; 2) создать все условия, чтобы испытуемый не чувствовал себя неловко из-за своего поведения. Такое раскрытие действительных целей исследования после его проведения называется *дебрифингом*. Необходимо понимать, что дебрифинг с детьми часто неэффективен: несмотря на объяснения, дети могут покинуть ситуацию исследования с подорванной верой в честность взрослых. Поскольку обман может иметь для некоторых детей серьезные эмоциональные последствия, многие специалисты в области развития ребенка считают, что исследователи должны использовать другие стратегии исследования, когда имеют дело с детьми [Берк, 2006].

2. Информированное согласие. Участие в исследовании должно быть добровольным. Будущих участников исследования необходимо проинформировать обо всех особенностях исследования, о его содержании и возможных последствиях, ответить на все их вопросы в доступной форме, с тем чтобы они могли принять решение о своем участии в исследовании на основании полной информации. Дети 7 лет и старше должны дать личное согласие [Там же]. Несмотря на первостепенное значение получения информированного согласия, иногда согласие испытуемого или любая форма контакта с ним делает проведение исследования невозможным — например, полевые исследования методом невмешательства. Такие исследования можно считать этическими, если они проводятся в общественных местах, с полной защитой анонимности и отсутствием каких-либо известных негативных последствий для испытуемых.

3. Согласие родителей. Поскольку способность детей самостоятельно принимать решения, делать ли выбор относительно участия в исследовании, еще недостаточно сформировалась, исследователь должен получить информированное согласие родителей ребенка, его опекунов или тех, кто выполняет их функции (например, учителя, директора учебного заведения и т.д.), предпочтительно в письменной форме. Информированное согласие предполагает, что родители или другие ответственные лица осведомлены обо всех особенностях исследования, которые могут повлиять на их решение, позволить или не позволить ребенку участвовать в нем. Необходимо не только уважать право ответственных за ребенка лиц отказаться в согласии, но и проинформировать их о том, что их отказ не повлечет никаких неприятностей ни для них, ни для ребенка.

4. Дополнительное согласие. Исследователь должен получить информированное согласие любых лиц, например школьных учителей, взаимодействие которых с ребенком является предметом исследования.

5. Поощрение за участие в исследовании должно быть разумным и не превышать по своей значительности тех поощрений, которые ребенок получает в обычной жизни.

6. Избегание обмана. Полное раскрытие информации при получении согласия на участие в исследовании является этическим идеалом. Однако для проведения исследования может потребоваться сокрытие части информации или обман. В подобных ситуациях необходимо после проведения исследования дать исчерпывающее объяснение подлинного характера исследования, информировать испытуемых о мотивах обмана и принять соответствующие меры, чтобы нивелировать негативные последствия ложной информации.

7. Анонимность и конфиденциальность. Результаты исследования должны быть анонимными, т.е. полученные данные нельзя связывать с именем участников. Для этого может потребоваться использование специальных приемов: введение кодов, псевдонимов. Когда полная анонимность невозможна, результаты исследования должны быть конфиденциальными, т.е. исследователь должен сохранять в тайне информацию, полученную об испытуемых. В письменных и устных отчетах, в неформальных беседах со студентами и коллегами должны скрываться любые сведения, позволяющие установить личность испытуемого. Если существует вероятность того, что к подобного рода сведениям получат доступ посторонние лица, эта вероятность, а также меры по сохранению конфиденциальности должны быть разъяснены испытуемым в ходе получения информированного согласия.

8. Взаимные обязательства. С самого начала эксперимента между исследователем и родителями, опекунами или теми, кто выполняет их функции, а также ребенком должно существовать ясное соглашение, определяющее обязанности каждой стороны. Исследователь должен выполнить все обещания и обязательства, предусмотренные соглашением.

9. Непредвиденные последствия. Если исследовательские процедуры неожиданно привели к нежелательным для испытуемого последствиям, исследователь должен немедленно принять соответствующие меры по их исправлению и пересмотреть эти процедуры в том случае, если он намеревается использовать их в дальнейшем.

10. Сообщение результатов. Сохранить конфиденциальность результатов исследования особенно сложно в случаях, когда информацию об индивидуальных результатах запрашивают учителя или родители. Реагируя на просьбы об обратной связи со стороны родителей и учителей, сообщая результаты, давая оценки и рекомендации, необходимо соблюдать известную осторожность, поскольку слова исследователя могут иметь для родителей и детей последствия, о которых исследователь не догадывается. Необходимо стараться давать позитивную оценку, сообщая о результатах ребенка, в то же время не прибегая ко лжи. Негативную оценку следует давать крайне осторожно. Необходимо указать, что большинство методик, используемых в психологии развития, не предназначены для получения информации, обладающей диагностической и прогностической ценностью об индивидуальных особенностях ребенка.

11. Опасность. Если в ходе эксперимента исследователь узнает о чем-либо, что угрожает благополучию ребенка, он должен обсудить этот вопрос с родителями или опекунами и специалистами в данной области с тем, чтобы оказать ребенку необходимую помощь. Допустим, в исследовании обнаружилось, что в развитии

ребенка есть серьезные психические нарушения или родитель, вероятно, жестоко обращается с ребенком. В этих и подобных им случаях надо помнить, что конечной целью всегда является благополучие ребенка, для обеспечения которого бывает необходимо нарушить принцип конфиденциальности.

12. Информирование испытуемых. Сразу после сбора данных исследователь должен прояснить для испытуемых все вопросы, которые могли у них возникнуть в ходе исследования; в доступной для испытуемых форме изложить основные выводы эксперимента. Там, где научные или общечеловеческие принципы оправдывают сокрытие части информации, необходимо предпринять все возможное, чтобы это не имело для испытуемых никаких негативных последствий.

13. Благотворные условия. Если в исследовании задействованы экспериментальные условия, которые, по мнению специалистов, оказывают благотворное влияние на детей, то дети из контрольной группы имеют право испытать благотворное воздействие этих условий, если они доступны.

14. Ответственность ученого за последствия научных открытий. Исследователь всегда должен помнить о социальном, политическом и общечеловеческом значении своего исследования и с особой осторожностью представлять результаты своей работы.

Контрольные вопросы

1. В чем отличие предмета психологии развития от предмета возрастной психологии? Сравните определения предмета возрастной психологии и психологии развития в работах отечественных и зарубежных психологов.
2. Каковы основные особенности процесса развития? Приведите примеры, поясняющие каждую характеристику процесса развития.
3. Что означает понятие возраста и возрастной периодизации в психологии? Докажите, что возраст развития — это «объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная» стадия развития индивида в онтогенезе.
4. Раскройте позитивные и негативные стороны стратегий исследования психического развития человека: метода поперечных срезов, лонгитюдного метода и комбинированного (когортно-последовательного) плана исследования.
5. Охарактеризуйте констатирующую и формирующую исследовательские стратегии в психологии развития. Приведите примеры.
6. Раскройте значение для психологии развития кросскультурных исследований.
7. Дайте краткую характеристику эмпирических методов исследования в психологии развития и возрастной психологии.
8. Охарактеризуйте особенности диагностики психического развития людей разного возраста.
9. Проанализируйте этические принципы, одобренные Обществом исследования развития детей, и сопоставьте их с организацией психологических исследова-

ний, в которых вам приходилось участвовать, например, во время обучения в школе.

10. Попробуйте сформулировать теоретические и практические задачи возрастной психологии и психологии развития. Составьте список проблем, наиболее актуальных для психологии развития и возрастной психологии.

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	Становление психологии развития как самостоятельной отрасли связывают с работами: а) А. Бине; б) З. Фрейда; в) В. Вундта; г) В. Прейера
2	Верным является утверждение: а) детство существовало на протяжении всей истории человечества; б) детство возникает только тогда, когда ребенка нельзя включить непосредственно в систему общественного воспроизводства; в) продолжительность детства остается неизменной; г) детство — это продукт природы
3	Развитие психики — это: а) цепь количественных и качественных изменений; б) равномерный и последовательный процесс; в) цепь процессов эволюции; г) реализация наследственной программы
4	Метод изучения развития, при котором одновременно сравниваются различные группы людей разного возраста, называется: а) методом поперечных срезов; б) когортно-последовательным методом; в) экспериментом с временным лагом; г) лонгитюдным методом
5	Нормативные возрастные факторы — это: а) такие исторические события, которые практически одновременно затрагивают всю возрастную когорту; б) те биологические и социальные изменения, которые обычно происходят в определенном, предсказуемом возрасте; в) сугубо личные события, перемены в жизни человека, которые не связаны с определенным возрастным периодом; г) только биологические изменения, которые обычно происходят в определенном, предсказуемом возрасте

№	ВОПРОСЫ
6	«Строгая теория стадий» должна удовлетворять определенным критериям. Исключить лишний: а) стадии выделяются на основе качественных различий; б) стадии относятся к общим характеристикам и представляют собой структурированное целое; в) последовательность стадий должна быть неизменной; г) стадии культурно специфичны
7	Признаки развития (исключить лишнее): а) дифференциация; б) количественное нарастание изначально заданных качеств; в) появление новых сторон, элементов в самом развитии; г) перестройка связей между сторонами объекта
8	Дневники родителей о развитии собственных детей послужили прообразом метода: а) биографического; б) тестирования; в) наблюдения; г) эксперимента

Примечание: Некоторые тестовые задания здесь и далее взяты из книги [Гурова, 2005].

Рекомендуемая литература

- Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000. С. 21–35.
- Берк Л. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 83–124.
- Болотова А.К., Макарова И.В. Прикладная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. С. 75–79; 132–145.
- Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 15–35; 40–56.
- Миллер С. Психология развития: методы исследования. СПб.: Питер, 2002. С. 46–60.
- Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 7–24.