

Лекции по Психология на развитието в детско-юношеска възраст

Общи проблеми на психичното развитие

Психическото развитие като научен проблем

Ние, хората на ХХ век, сме склонни да мислим, че живеем в един развиващ се свят. На първо място схващането ни за развитие предполага серия от промени. Като развитие, обаче, се интерпретират такива промени, които *увеличават* възможностите на развиващата се реалност, правят я *по-ефективна* и *устойчива*. Предполага се, че развитието е *универсално състояние на човешката психика през детството*. За да се опише някакъв процес на развитие освен констатиране на промени, трябва да се отговори на серия въпроси:

* Представява ли психическото развитие самостоятелен процес или е разновидност на други развиващи се процеси (биологични, социални, духовни)? Универсален феномен ли е развитието на психиката, или то е присъщо само за хората?

* Континуален процес ли е развитието или прекъснат, разделен на стадии и периоди?

* Каква е *изходната точка* на развитието?

* Развитието *натрупване* и *сумиране* на опит ли е или *диференциация* на едно първично цяло?

* Какви са *движещите сили* (факторите) на развитие?

* Какви са *механизмите* на развитие?

* Какво е *направлението* и *траекторията* на развитие?

* Каква е *динамиката* на развитието?

* Какви *новообразувания* и *качествени възможности* се появяват и кога?

* Какви *съдържания* и *функции* (емоции, възприятия, внимание, скриптове, схеми, събитийни репрезентации и пр.) претърпяват развитие?

* Какво се *губи* и какви *негативни ефекти* възникват в развиващата се реалност?

* Какви фактори *забавят* и *спират* развитието, или дори го правят невъзможно?

* Каква е *крайната точка* на развитието?

Всеки от тези въпроси изразява отделен аспект на цялостния проблем за развитието и да се обясни развитието като цяло означава да се намери добър отговор на всеки от тях. Впрочем тези въпроси не са изолирани и напредъкът в отговора на всеки от тях подпомага разбирането и на останалите. В края на нашия век няма психологическа теория, която да се справя задоволително с всички тези въпроси на развитието на психиката. Все пак е отбелязан напредък и възникването на продуктивни идеи, свързани с частични отговори на всеки от изброените по-горе 13 капитални проблеми на развитието.

Феноменът *психично развитие* в многообразието от аспекти и проблеми, които го съставляват, образува *предмета* на психологията на развитието. Последната е в тясно взаимодействие с редица клонове на психологията - *зоопсихология*, *еволюционна психология*, *етология*, *възрастова психология*, *педагогическа психология* и пр., но не се свежда до никоя от тях. Най-важна е връзката на психологията на развитието с *общата психология*, защото психологията на развитието черпи обяснителни модели от общопсихологическите теории и се опитва да реши един от главните общопсихологически проблеми - има ли *психично развитие* и какви са критериите и сферата на неговите прояви.

Категории на възрастовата психология

В описанието и обяснението на своя предмет възрастовата психология си служи с множество специфични понятия. Голямата част от тях се определят взаимно и образуват нещо като "понятийна мрежа". Но оттук не следва, че това взаимоотношение е пълно и симетрично. Има понятия, които в значителна степен влияят на останалите, те съставляват аксиоматична основа, или "базис на несъмненост" за психологията на развитието. Но така е и в най- добре развитите науки, напр. физиката. Едва ли има физик, който може да даде точно определение на "маса", "енергия", "вещество", "поле" и други очевидности на физическата реалност. Всички науки заимстват своя базис на несъмненост от здравия смисъл на всекидневния човешки опит. Тези неопределими първични понятия, съставляващи

базиса на несъмненост на науката, се наричат **категории**. Има философски категории, има и категории, специфични за дадена наука. По-долу ще бъдат представени категориите на психологията на развитието. Следва да се помни, че те могат да бъдат изразявани и тълкувани словесно, но не подлежат на строга логическа дефиниция.

* **Развитие** - процес на *уголемяване, усъвършенстване, на натрупване или диференциране* на жизнените сили на индивида. Емпирично развитието се разкрива като *серия от промени*. Понякога вместо "развитие" се използват термините "формиране", "растеж", "съзряване". Чрез тях се акцентира върху едни или други аспекти на психобиологичната природа на развитието. Съществуват обособени линии на *биологично, социално, психично и духовно* развитие. В рамките на всяка от тях, а и между тях се забелязва *хетерохронност* и *хетерогенност* на промените. Това прави цялостното развитие противоречив и сложен за обяснение процес. Единица на развитието е промяната. Всъщност промяната е системно качество и може да се разглежда на редица равнища: филогенеза, културогенеза, историогенеза, онтогенеза, новообразувания, микрогенеза. Тук те са подредени в нарастваща динамика и намаляващ обхват. На емпирично равнище развитието се регистрира като серия от промени, изразяващи микроразвитие и новообразувания. На нарастващо системните равнища – историогенеза, културогенеза, филогенеза – развитието се реконструира теоретично и е някакси "емпирично невидимо". Развитието е не просто настъпателен, а *диалектичен* процес, на процес на придобивки и загуби. **Загубите** в развитието означават загуби в качеството на живота (напр., намаляване на удовлетвореността от живота, откритостта на преживяването, наивност) или придобиване на отрицателни "компетентности" (ревност, завист, агресивност и пр.).

* **Движещи сили (фактори) на развитието** - основните причини, "двигателите" на развитието. Психологическите теории се различават най-много по предполагаемите от тях фактори на развитието. Най-дискутираните фактори са *наследственост, среда, научаване, собствена активност на субекта*.

* **Образ на човека (детството)** - социокултурно обусловена представа за възможностите на човека (детето), която обикновено се усвоява и отреагира безкритично от психолозите и обуславя най-важните аспекти на теориите за човешкото развитие, които те изповядват или създават. Образът на човека е продукт на съвкупност от социални установки. В дадено време в едно общество функционират няколко образа на човека. Образът на детството като част от образа на човека е свързан с определен *стил на възпитание (социализация)*. Когато се прави анализ на дадена теория за индивидуалното човешко развитие, следва да се разкрие образът на човека, от който изхождат нейните поддръжници.

* **Жизнен цикъл** - предимно биологически обусловената динамика на *увеличаването, стабилността и упадъка* на жизнените сили на индивида от раждането до смъртта му. Предполага се, че жизненият цикъл включва индивидуално-генетически, расови и донякъде социокултурни детерминанти. Жизнен цикъл се наблюдава и у животните.

* **Жизнен път** - човешкият живот схванат като (авто)биография. Жизненият път е индивидуализиран вариант на жизнения цикъл, доколкото индивидът влага в него свой принос, авторство.

* **Биологична ситуация на развитието** - тя изразява съвкупност от особености на функционирането на човешкия организъм, типично присъщи за детството, зрялата възраст или старостта, които обуславят самочувствието и равнището на виталност у човека.

* **Социална ситуация на развитието** - типична за даден възрастов период констелация от външни и вътрешни за човешкия индивид условия, които образуват система и придават посока и динамика на развитието. Терминът на М. Коул за това понятие е "ниша на развитие". Всъщност социалната ситуация на развитието е онази част от *социалната среда*, към която индивидът е особено сензитивен през даден възрастов период. Предполага се, че социалната ситуация на развитието се сменя при навлизане в нов възрастов период. Тя съвпада с *микросистемата* на екологията на човешкото развитие съгласно У. Бронфенбренър. Тази микросистема според последния автор е включена в по-големите "матрьошки" на *мезо-, екзо-, и макро-системата* на средата. В динамичен план социалната ситуация на развитие се разгръща като съвкупност от *задачи на развитието*. Съответното за психичното развитие у животните понятие е *видово-специфична ситуация на живот*. Последната има генетични и екологически измерения.

* **Новообразувания (придобивки)** – Първично те са феномени и ефекти на развитието. С този термин се обозначават нови качества, които се формират *бързо и ефективно* през даден възрастов период. Някои от новообразуванията възникват спонтанно като резултат на *съзряването* на организма (напр. локомоцията), но повечето изискват *индивидуална инициатива* и *социокултурна подкрепа*, за да се появят и да укрепнат. Тяхното възникване не е автоматично и те предстоят като *задачи на развитието*, които следва да се реализират през определен възрастов период. Новообразуванията могат да бъдат както от положително, така и от негативно естество. Съвсем накратко развитието може да

се опише като серия от положителни новообразувания. Част от тях остават трайно в психоповеденческия репертоар на индивида, други изчезват в по-късни възрастови периоди. Има психолози (напр. *А. Н. Леонтиев*), които твърдят, че новообразуванията се появяват в т. нар. "водеща дейност" и след това проникват в другите пластове на психиката. За всяко от новообразуванията (придобивките) има най-благоприятен (сензитивен) период на възникване. Извън съответен сензитивен период някои новообразувания (езикът, например) стават невъзможни.

* **Сензитивен период** - определен отрязък от време, през който психиката е особено чувствителна, отзивчива на даден вид въздействия - емоционални, речеви, сексуални, духовни и пр. След отминаване на хронологическия период тази повишена чувствителност изчезва и често се сменя с чувствителност към друг вид въздействия. Предполага се, че сензитивните периоди са универсални черти на човешкото развитие и че такива периоди има и в психичното развитие у животните.

* **Водеща дейност** - доминираща през даден възрастов период вид активност (напр. игра, труд, общуване, учение и пр.), в която възникват и укрепват новите възможности (новообразувания) на човешката психика. Предполага се, че постепенно новообразуванията преминават от водещата дейност в останалите дейности на индивида. Така водещата дейност е локусът на най-интензивно развитие. В термините на М. Коул тя съставлява "локусът на промяна в развитието".

* **Психологическа възраст** - *системно* качество на човешката психика, съотнесено с определена хронологическа възраст. Възможно е у някои индивиди хронологическата и психологическата възраст да не съвпадат, но в повечето случаи се наблюдава съвпадение. Синоними на психологическата възраст са *ери, сезони, стадии*. Психологическата възраст е най-големият фрагмент на жизнения цикъл. Почти общоприето е, че жизненият цикъл у човека се разчленява на три възрасти - *детство, зряла възраст и старост*. Всяка от трите се дели на съответни *възрастови периоди*.

* **Криза на развитието** - специфично противоречие между старите възможности и новите потребности на индивида, при възникването на което намалява ефективността на психичната регулация. Има концепции, които приемат задължителността на кризите в психичното развитие на човека (напр. *Е. Ериксън, Д. Левинсън*). Други, напр. *М. Мийд*, предричат възможност за безкризно развитие в някои култури и индивиди. Засега най-изучени са кризите на 3-годишното дете, на юношеството и на 40-годишните мъже.

* **Задачи на развитието** - съвкупност от умения и компетентности, които предстои да се усвоят през даден възрастов период в определена култура. Те изразяват ценностната система на съответната култура и са съобразени с възрастовите възможности на индивида. Тъй като з.р. са винаги "изисквания" на конкретна култура към индивида, някои автори (напр. М. Коул) ги наричат "локални задачи". Всички з.р. водят до формирането на съответни психоповеденчески *новообразувания*. Справянето със з.р. е включено в съответната социокултурната норма за психическо и физическо здраве. Във всеки следващ възрастов период з.р. се усложняват и тяхното разрешаване е необходимо за адаптацията към социокултурните норми на следващия етап.

* **Предизвикателства** – всъщност те са фактор на развитие, противоположен по посока на действието си на "задачите на развитие". Докато последните са *външни* изисквания, чрез които животът и обществото влияят активиращо върху индивида, предизвикателствата се появяват и действат "отвътре" – индивидът си ги поставя сам и сам се оценява, доколко ги изпълнява. Ясно е, че предизвикателствата не може да ти ги предяви някой друг. Всъщност предизвикателствата са *провокативни, трудни* цели. Смисълът на предизвикателствата е да генерират подбудителност отвъд задачите на развитието. За предизвикателства се намират поводи в жизнения път на индивида. За него също е изпитание и проблем дали ще може да се справи успешно. Предизвикателствата изискват силна воля и високо самочувствие от страна на индивида. Изпълнените предизвикателства усилват волята и извличат скрит потенциал от индивидуалността на индивида. Големите предизвикателства възникват не толкова от поводи, а от съзнателно смислообразуване и се превръщат в постъпки и дела на личността на индивида. Предизвикателствата са ориентирани дори повече към това да докажеш, че можеш на самия себе си, отколкото на другите хора.

* **Индивидуалност** – особеното устройство на психобиологичните фактори, които са зададени в генетичната програма на индивида и създават неповторим контекст на неговото развитие. По-подробно този фактор ще бъде разяснен в един от следващите раздели.

Това са накратко категориите, които влизат в базисните обяснителни схеми на разнообразни психологически концепции и теории за развитието. Естествено във всяка теория относителната важност и

специфичният смисъл на отделните категории се менят, дори някои изобщо отпадат от обяснителните схеми, но като цяло те съставляват език на взаимно разбиране в психологическата общност. Още понятия с категориален статус са приведени в лекцията за ситуационната концепция за развитието (напр. “празни места”, “умения” и пр.), но те нямат общо признание и не са получили признат категориален статус. Може би прави впечатление, че описаните категории се отнасят предимно до човешката психика и това е разбираемо, защото феноменът *психично развитие* е добре потвърден емпирично само за човешките индивиди.

Културната обусловеност на психичното развитие

За културните детерминанти на човешкото психично развитие се води оживена дискусия през втората половина на ХХ век. Най-известните изследователи, допринесли за нея, са Л. С. Виготски, Дж. Брунер, А. Лурия, М. Коул, Дж. Лейв. И по-рано са обсъждани социалните влияния върху психиката, но дефинирането на културен контекст на психиката е направило обсъждането по-конкретно и ориентирано към специфичните интеграционни механизми на отделните културни системи.

Влиянието на културата върху формирането и функционирането на психиката се описва посредством множество понятия. По-долу ще ги представим според концепцията на **Майкъл Коул**, изложена в “**Социокултурна психология**” (С., Дилок, 2000).

Културата, според Коул, може да се разбира като целия пул от артефакти, натрупан от социалната група в хода на историческия ѝ опит. В целостта си натрупаните артефакти – културата – след това се разглеждат като видово специфично средство (medium) за човешко развитие (с. 141). Коул цитира одобрително Флоренски, който твърди, че културата е “средство, което расте и подхранва личността” (с. 141). Такова определение приема артефактите като фундаментални съставки на културата (с. 179).

Артефактите, според Коул, са идеалните/материални медиатори на човешкия опит. Изпълняват ролята на оръдия и ограничения на човешката дейност (с. 219). Те са обективация на човешки потребности и намерения, които вече са надарени с когнитивно и афективно съдържание (с. 153-154). Коул отбелязва, че артефактът е аспект на материалния свят, който е бил модифициран през историята на неговото включване в целенасочено човешко действие. Благодарение на промените, въведени в процеса на тяхното създаване, артефактите са едновременно *идеални* (концептуални) и *материални* (с. 149). Коул изтъква, че артефактите и системите от артефакти съществуват като такива само по отношение на “нещо друго”, назовано като ситуация, контекст, дейност и т.н. (с. 179). Във всеки конкретен случай хората използват *агрегати от артефакти*, подходящи за събитията, които те опосредстват (с. 153). Коул разделя артефактите на *първични*, *вторични* и *третични* (с. 154). Културата действа чрез определен контекст.

Контекстът е “свързано цяло, което придава кохерентност на своите части (с. 169). Всяко човешко действие е част от “екологическа подсистема, наречена контекст” (цитиран е Г. Бейтсън, с. 177). Коул пояснява, че “контекстът е светът такъв, какъвто е реализиран чрез взаимодействието и е най-непосредствената отправна рамка за взаимно ангажирани актьори” (с. 177). Коул добавя, че контекстът може да се възприема като ситуационно и времево обвързана арена на човешка дейност. Той е единица на културата” (с. 177). Особено последното е много важно, че контекстът е *единица на културата*. Като такъв той включва материалните и идеални предпоставки на човешката активност и реалната мотивация на развитието. Определени типове контекст, които са специално предназначени да произвеждат развиващи ефекти в дадена култура, могат да бъдат наречени съвкупно “ниша на развитие” на дадената култура.

Нишата на развитие според М. Коул е “системата, съставена от социалната среда, в която децата живеят, културно регулираните обичаи на полагането на грижи за новородените и теориите на родителите за тях” (с. 227). Важно е да се отбележи, че нишите на развитие са организирани от възрастните като благоприятни места за позитивни промени у децата. Контекстът на нишата на развитие се нарича “хабитус”, название предложено от П. Бурдийо.

Хабитус се нарича “система от продължителни, трансформируеми диспозиции, които интегрират миналия опит и функционират във всеки момент като *матрица от възприятия, оценки, и действия* и правят възможно изпълнението на безкрайно разнообразни задачи” (Коул, с. 173). Хабитусът представлява фонен набор от допускания за света, който обуславя действията и преживяванията на индивида без конкретно намерение, но по начин, изглеждащ “разумен” и “смислен” (с. 174).

За да създава развиващи ефекти у децата, а и у възрастните, културата е изработила специален културен механизъм, наречен от М. Коул “пролепис”.

Пролеписът е “представяне на бъдещ акт или развитие като съществуващи сега” (Уебстървият речник, цит. от Коул, с. 222). Така “културното минало посреща новороденото като негово културно

бъдеще” (с. 221). Пролепсисът не само дава възможности, но и налага ограничения върху развитието. Родителското и учителското въздействия, както и обикновения разговор са пролептични според Коул (с. 222-223).

Всяка култура претърпява промени, които ѝ придават динамика и откритост. Този процес на спонтанно или преднамерено внасяне на трайни промени в една култура са нарича **културогенеза**. Обикновено носители на културна промяна са по-младите представители на културата – тийнейджърите и младежите. Промените се фиксират като моди, практики и ценности на субкултурата на тяхното поколение, а когато станат възрастни културните промени стават част от “мейнстрийма” на дадената култура. В този смисъл културогенезата носи поколенческа динамика. Културогенезата мени хабитуса на дадена култура. Културни промени, схващани като важни стъпки в едно необратимо общочовешко време, се наричат **историогенеза**. Субекти на последния процес са цели култури и техния сблъсък. Културогенезата е вътрешната страна на историогенезата в съвременното общество.

Покोलение (генерация) – възрастова група, обхващаща индивиди, родени в 15 годишен интервал, които се преживяват като духовни връстници. Всъщност поколенията (и то по-младите) са реалните субекти на културни иновации. Възрастните поколения изпълняват функцията на пазители на установените културни норми и традиции. Особено през XX век немалка част от културогенезата е приела формата на конфликт между поколенията. Поколението е хетерогенно. Прието е то да се дели на 3 кохорти.

Кохорта се нарича група индивиди от дадена култура, родени в 5-годишен интервал, които реално се преживяват като връстници. Лонгитудни изследвания на различни феномени на развитие са установили силни кохортни ефекти в множество аспекти на психичното развитие.

Индивидуалност и психично развитие у човека

Индивидуалността е “хлъзгава” категория. Отнесена към човека с тази категория се обозначава едно свободно, неограничено проявление на човешките жизнени сили: телесни и психически. Индивидуалността предполага неповторимо своеобразие на човешката активност. В своето богатство индивидуалността е неописуема и все пак си струва да бъде сведена до серия “аспекти” или “измерения”, за да може да стане действителен предмет на психологическо изследване.

Индивидуалността е важна, защото тя включва потенциални и актуални свойства, които се проявяват фриволно и не са включени в една твърда психологическа структура, която да ги сковава и подчинява.

По-долу ще приведа редица тезиси относно психичната индивидуалност:

- ❖ Съществува обща тенденция биологичната еволюция да произвежда индивиди с все по-богати индивидуалности;
- ❖ В индивидуалността на човешкия индивид се сливат вродено и придобито в ранната онтогенеза (те могат да бъдат емпирично проследени в някои специални изследвания на еднотайчни близнаци);
- ❖ Част от особеностите на индивидуалността се усилват чрез упражняване в онтогенезата, а други отслабват и дори закърняват. Голяма част от “свързаната” индивидуалност влиза в структурата на личността;
- ❖ Следва да се имат предвид и да се изследват емпирично следните аспекти на индивидуалността в ранното детство: психодинамика; вродени черти на характера; заложби на способности; интелектуална инициатива; сила на Аза; динамика на потребностите;
- ❖ Ако се намерят адекватни методики, възможно е да се установят индивидуални различия за даден индивид по тези 6 измерения на индивидуалността, така че да се построи нещо като неин профил, който да има прогностична стойност какви са оптималните насоки за развитие на детската личност;
- ❖ Измерването и оценяването на аспекти на индивидуалността е важно, защото то създава *резерви, компенсации и алтернативи* на известна заварена личностна структура. В индивидуалността на индивида се съдържа естествен потенциал на променливост;

- ❖ Най-лесно се формират компенсации и нагласи, които са продължение на естествените склонности, съдържащи се в индивидуалността;
- ❖ Дори у възрастния индивид, чиито опит е твърде канализиран от участието на социални дейности и институции, остава немалка свободна индивидуалност, която привнася колорит в поведението му, както и потенциал за психична промяна. Последният следва да се има предвид при психоконсултативни, психотерапевтични и пр. въздействия;
- ❖ Приложението на множество методики за психодиагностика на отделно взет индивид следва да доведе до “чувство за неповторима индивидуалност” и последното да служи като основа за интерпретация на тестовите резултати. Представата за индивидуалността на изследвания индивид помага на психолога да търси по-добри решения на психологически проблеми, които индивидът проявява;
- ❖ В документи от психологическо естество психологът трябва да умее да представя не просто психологически данни и факти, но и реконструирана психологическа индивидуалност и личност на своя клиент. Това означава умение за точно речево описание на чувството на психолога за психологическа индивидуалност, която е изследвал;

Едно по-разгърнато описание на психологическата индивидуалност на дете от средното детство е представена в “Ръководство за изследване на детето – I част” (с. 44-45).

Образи на детето и детството в европейския тип култура

Има автори, например Джон Шотър, които говорят, че психологическото изследване се направлява от определени цялостни метафорични “образи на човека”. Съгласен съм с такава констатация, която отрежда важна роля на такива цялостни регулативи на познание. Тези метафори, които направляват психологическото познание, съм разгледал в последната глава на “Проблеми на общата психология”. Тук ще добавя, че много от тях не са измислици или изобретения на психолози, а функционират като културни модели на човека на едно всекидневно, извън-научно равнище и предричат възможности или налагат ограничения на психиката на човека.

Частен случай на психологически метафори са “образите на детето и детството”. Всички те са възникнали преди да има психология, или пък паралелно и независимо от нея. В таблица приложение разгръщам психологическите импликации на 7 метафори – образи на детето. Там е показано, че всяка метафора приписва различна ценност на детето, водещи процеси и тип развитие на психиката през детството.

Метафората е образ, пренасящ свойства от нещо по-известно към друго нещо, което се стремим да разберем. Всяка метафора (образ на детето) го *уподобява* на нещо друго, което служи като опростен, но същностен модел на детските психични потенциали. Метафората е емблема на смисъла на теорията и помага за неговото възпроизвеждане. Тя предписва подход за изследване, както и препоръки за образование и възпитание на децата.

Всяка метафора налага специфичен отговор на серия въпроси, свързани с феномена “човешко развитие”: има ли човешка природа и в какво се състои тя, развитието кумулативно ли е или скокообразно; психичните структури вродени ли са или придобити, какъв трябва да бъде критерият за пълноценно развитие и пр.

Смятам, че последната, седма, метафора за психичното развитие като насочено от новак към експерт е особено продуктивна. В нея няма никаква детска специфика и се подразбира, че в областите, в които възрастният е начинаещ, той много прилича на дете. Тази метафора представя психичното развитие като универсален процес, който не поставя “китайска стена” между детето и възрастния и приема, че всяко придвижване от новак към експерт носи универсалните черти на човешката онтогенеза. Така линии на микро развитие се наблюдават в живота на повечето възрастни.

Възникване на възрастовата психология

Възрастовата психология се е отделила от общата психология, почти едновременно с обособяването на психологията като самостоятелна наука, т. е. през 70-те и 80-те години на XIX век. Тя е преминала през

дълъг *описателен етап*, когато просто са регистрирани разнообразни психо-поведенчески промени в живота на човешкия индивид. Затова до 50-те години на XX век тази изследователска област е била наричана *възрастова психология*. Доколкото масивната част от фактите са били извлечени от детството, често се е говорело просто за *детска психология*. И така в продължение на десетилетия психологията на човешкото развитие е била приравнявана към детската психология. Разбира се, често зад термина "детска психология" се е таяло убеждението, че формативният период на човешката психика е детството и след него тя функционира на достигнатото равнище или дори постепенно деградира. Едва от средата на XX век започва да се налага терминът "психология на развитието" като обозначение на една много по-широко дефинирана област на изследване на *феномените на психично развитие*, включващи следните проблемни кръгове:

- * *произход и еволюционно развитие на психиката;*
- * *сравнителна психология на човека и животните;*
- * *сравнителна психология на човешкото развитие в различни култури и епохи;*
- * *индивидуално развитие на човека в *целоживотна* перспектива.*

Така схваната възрастовата психология има пределно широк предмет и се нуждае от мащабни обяснителни схеми. Така схваната психологията на развитието е в тясна връзка с *общата психология*, както и с *биологията*, *културологията*, *историята* и *социологията*. Всички тези области, отнесени към човека, образуват комплексната академична дисциплина **човешко развитие**, която се преподава на широк спектър от хуманитарни специалности в университетите на САЩ.

История на възрастовата психология

И така възрастовата психология възниква в последните десетилетия на XIX век. За това повлияли редица фактори и благоприятни обстоятелства.

На първо място през втората половина на XIX век се променил *статутът на детето и детството* в европейските страни и Северна Америка. Започнал да се утвърждава нов *образ на детето*. На детето все по-рядко се гледало като на малък възрастен и като на работна сила. Започнал да се налага възгледът, че детството е *уникална* възраст, през която то формира възможностите си за добро и за лошо. В детския опит започнали да виждат ключ за разбиране на вътрешния свят на възрастните. Повишеното благосъстояние на европейците довели до по-либерален подход към отглеждането на младите поколения. Родителите все по-често изхождали от убеждението, че техните наследници имат *право на щастливо детство*. Като цяло практиките на възпитание и семеен живот бързо се преустройвали, така че на децата се отреждало централно място в семейството. Още в края на XVIII век в европейското семейство се отбелязвал нарастващ *детоцентризъм*. И. Кон отбелязва, че за детето това създавало двойствена ситуация: от една страна на повече грижи и внимание към него, а от друга страна на повече обременяващи очаквания и роли (Кон, Ребенок и общество, с. 46). Самият Кон се отнася доста критично към детоцентризма, но отбелязва, че в педагогиката на XX век господства "сантиментален детоцентризъм" (Кон, *ibid*, с. 44).

От друга страна в социализиращите практики на XIX век, а дори и сега, на детството се гледа не като на самостоятелен стадий, а като на *подготовка за живота*, т. е. на него му се приписва не самоценност, а помощна роля. Но дори и така, като се изхожда от деловата целесъобразност на епохата, детството си струва да бъде изучавано, за да бъде подготвен един възрастен, компетентен и адаптиран за интензивно производство и потребление.

Изглежда може да се обособи и една доста субективна причина за възникване на детската психология. Американският психолог Л. Демоз предполага, че у възрастните съществува *потребност да се връщат към своето детство* (по Кон, *ibid*, с. 48). Разбира се, тази потребност може да поражда интерес към детството в различни форми, но той може да доведе до научно изследване само в един подкрепящ социокултурен контекст.

Същевременно държавите и гражданските общества в Европа и Северна Америка ставали по-богати и могли да отделят повече средства за образование.

Индустриализацията изисквала много по-квалифицирани работници, както и инженери и мениджъри. Това също можело да стане чрез реформиране на образователната система, което с проби и грешки се осъществявало в Западна Европа и САЩ.

Промяната в ценностната система и икономиката стимулирали интереса към скритите възможности на човека, т. е. към *човешкия фактор*. Ето защо изучаването на детето и детството станали приоритетна проблематика на психологията и педагогиката.

И така, това са социокултурните условия, които се оказали благоприятни за изучаването на човешкото детство и на психичното развитие. Но за реалното възникване на една наука са необходими примери и дела на авторитетни учени.

Чарлз Дарвин публикувал дневник с наблюдения върху развитието на своя син през 70-те години на XIX век. Това послужило като силен прецедент за водене на дневници за развитието на отделни деца.

През 1882 г. се появила книгата на немския учен *Вилхелм Прейер* (1841-1897) "**Душата на детето**", която е систематичен дневник за психо-поведенческите промени у едно бебе. Книгата на Прейер била първото сериозно изследване на психологията на детството. Така 1882 г. се приема за рождена година на психологията на човешкото развитие. Появила се вълна от дневникови изследвания. В 1893 г. *Милисънт Шин* публикувала първия дневник в САЩ под заглавие "Бележки върху развитието на едно дете". До края на Първата световна война се появили стотици дневници с наблюдения върху детското развитие, включително и един български - този на *Иван Георгов* върху езиковото развитие на синовете му. За образцови били обявени дневникът на *Карл* и *Шарлота Бюлер* и дневникът на *Вилхелм* и *Клара Щерн*.

Първият университетски преподавател по детска психология в Съединените щати станал *Г. Стенли Хол* (1844 -1924). В края на XIX век той публикувал книга, в която разгледал особеностите на юношеството, разкриващи се в анкета с няколко хиляди ученици.

Първият голям личностов психолог бил *Зигмунд Фройд* (1856-1939). Той открил феномените на детската сексуалност и огромното въздействие на психотравмите през детството за личността на зрелия индивид. Той изследвал психо-сексуалните стадии, през които преминава развиващата се личност на детето.

В 1905 г. френският психолог *Алфред Бине* съвместно с *д-р Симон* разработили първата стълбица за изследване на умствената възраст на децата, състояща се от 20 въпроса. Това поставило началото на приложение на тестовете в детската психология. Всъщност периодът до Първата световна война може да се нарече *описателен*. Тогава се трупали сведения и други наблюдателни данни за промените в детската психика. Доколкото съществували теории за детското развитие, те били твърде умозрителни и откъснати от емпиричния материал.

От 20-те години на нашия век започнало конструирането на мащабни теории за детското развитие. Тогава психологията на развитието във вид на детска психология окончателно се институционализираща в университетското образование и преподаването ѝ станало задължителна част от учебния план на педагогическите специалности. Тогава били основани редица научни списания по детска психология.

В края на 20-те години добили публичност изследванията на класика на психологията на развитието, швейцарският психолог *Жан Пиаже* (1896-1980). Той предложил стадиялна теория за интелектуалното развитие на детето, която се обсъжда бурно и днес. Пиаже се проявил и като блестящ експериментатор и открил серия от нетривиални особености на детското мислене, известни като *феномени на Пиаже*. Други известни психолози на детското развитие между двете световни войни били *Лев Семьонович Виготски* (1896-1934), *Арнълд Гезъл* (1880-1961), *Хайнц Вернер* (1890-1964), *Курт Кофка* (1886-1941), *Анри Валон* (1879-1962). Всеки от тях направил значителни приноси за разбиране на психичните промени, настъпващи през детството.

От 50-те години на XX век нататък настъпило съществено разширение на психологията на развитието. Тя вече включвала не само развитието на психиката у детето, но и възможностите за психично развитие през зрелостта, а дори и в старческа възраст. Формирала се *психология на развитието в цяложивотна перспектива* (life-span developmental psychology). Днес психологията на развитието се разглежда в широк социален и биологичен контекст и съставлява част от комплексния феномен *човешко развитие*.

У нас най-значителен принос за изследването на психичното развитие у децата има проф. *Генчо Пиръев* (1901). Други изявени представители на психологията на развитието у нас са *Стефан Пеев*, *Тиха Делчева*, *Хайгануш Силгиджиян*, *Иван Димитров*, *Надежда Витанова*, *Наталия Александрова*.

Методи на изследване във възрастовата психология

Строго погледнато, специалните методи на възрастовата психология са модификации на общопсихологическите методи за целите на констатиране на различни видове *промени* във функционирането на психиката. По-долу тези методи, пригодени да установяват разнообразни ефекти на хронологичната възраст на човешкия индивид са представени във вид на таблица:

Групи методи	Наименование на метода	Описание
Неекспериментални	<i>Изследване на индивидуални случаи</i>	Напр., водене на дневник за психичното развитие на едно дете. Описания на специални случаи: такива знаменити случаи е представил З. Фройд. Такъв тип изследвания носят типичните недостатъци на наблюдението. Абсолютизират се индивидуалните различия.
	<i>Наблюдения в естествени условия</i>	През регулярни интервали от време се водят наблюдения за преживяванията и поведението на дадени лица в естествените ситуации на техния живот. Не се променя нищо. Дори фактът на наблюдение би трябвало да се скрие.
	<i>Клинически изследвания</i>	Съчетават наблюдението с гъвкаво питане на изследваните лица. Широко използван от Ж. Пиаже като алтернатива на стандартното тестване.
	<i>Допитвания /писмени и устни/</i>	Проявяват се всички положителни и отрицателни особености на беседата и анкетата, приложени към проблеми на развитието.
	<i>Корелационни изследвания</i>	Търсят се статистически високи и значими корелации между всякакви фактори и данни, напр. между белтъчното съдържание на храната и коефициента на умствено развитие.
Експериментални изследвания	<i>Лабораторен експеримент</i>	Изпълнение на невсекидневни задания с използване на специална апаратура, напр. показване на сложни картинки с тахистоскоп с дозирана експозиция.
	<i>Полеви експеримент</i>	Експеримент, маскиран като наблюдение в класната стая, детската площадка и пр.
	<i>Психодиагностичен експеримент</i>	Опитните лица изпълняват стандартизирани тестове, напр. Векслеровия тест за интелигентност.
	<i>Експерименти, използващи естествено случващи се преживявания</i>	Експерименти с болни деца, след земетресение, след изпит и т. н.
Методи за събиране на данни	<i>Срезови изследвания</i>	Групи хора на различни възрасти биват оценявани с едни и същи или аналогични въпросници, тестове и пр. Измерват се разликите в поведението на различните възрастови групи. Недостатък: появяват се ефектите на кохортите.
	<i>Лонгитудни изследвания</i>	Проследява се хомогенна група от едни и същи хора в продължение на години, като се изследват с една и съща методика, или пък с аналогични методики. Констатират се серия промени у едни и същи индивиди. Недостатъци: небалансираност на извадката във времето, ефекти на упражняването.
	<i>Срезово-последователни изследвания</i>	Комбинация от предходните два методи. Използва се рядко поради огромната му трудоемкост.

В конкретно възрастово-психологическо изследване се използват не чисти методи, а тяхно специфично съчетание, което се нарича *методика*. Във възрастовата психология има описани грамаден брой такива методи и често тези методи се използват наготово. Това дава сравнимост на резултатите.

Как се отнасят биологично и социално в развитието на човешкия индивид

Проблемът за съотношението между *биологично* и *социално* в човешкото преживяване и поведение е един от първите и най-трудни проблеми на социалните и поведенчески науки. Затова той няма

еднозначно решение в съвременните науки. Но затова пък има добре разработено *поле на възможните решения*, което дава насоки на изследователската работа на учените. Ще маркирам краищата на това "поле". Има изследователи, които предполагат, че веднъж включвайки индивида в една норма на психофизиологично съзряване, биологията на индивида става безразлична към темпа и качеството на психо-поведенческото развитие. Оттам нататък развитието се определя от *социалната ситуация на развитие* и от *собствената активност* на субекта. Такъв възглед за природата на развитието се защитава от големия руско-съветски психолог *А. Н. Леонтиев*. Не много далече от този краен възглед са екологическата психология на *У. Бронфенбренър* и теорията на социалното научаване на *А. Бандура*.

Друг краен възглед за съотношението на биологично и социално утвърждава, че всички способности на индивида са генетически лимитирани. Колкото и да е активен индивидът, той не може да премине отвъд своя психо-генетичен потенциал. Всъщност това, което индивидът може да направи е да съсипе възможностите си чрез неизползване. Така те просто залияват, дори закърняват. Този възглед се аргументира от американския психолог *А. Дженсън* по отношение на интелигентността, на времето е бил ефектно популяризиран от британския психолог *Сирил Бърт*. Често по такъв начин са склонни да разсъждават лекари и генетици. Най-авторитетната подкрепа на възгледа за *вродеността* на поведенческите форми у човека идва от съвременната психобиология на *О. Уилсън* и от етологията на *К. Лоренц* и *Н. Тинберген*.

От само себе си се разбира, че най-много привърженици имат "срединните" възгледи, които приемат смесена детерминация на психиката и на поведението. Тук има много варианти на съотношението между биологично и социално - някои учени оценяват биологичните фактори като относително по-важни за развитието, а други - социалните.

Изглежда биологията определя както универсални, така и индивидуални психо-поведенчески особености на човека. Освен аргументи от наблюдателно естество могат да се изтъкнат и такива, свързани с колосалната структурна сложност на "молекулата на наследствеността" - ДНК у човека. Тя съдържа повече от 30 милиарда атома, организирани в повече от 30 000 гени! Такъв информационен запис, или "текст" съдържа възможности за детайлни предписания на поведенчески програми.

Етолозите са разработили 4 критерии за евентуална вроденост на дадено поведение:

- * Наличие на стабилен хормонален компонент;
- * Ранна поява в онтогенезата;
- * Наличие на еднотипни поведения във всички култури;
- * Наличие на аналози на дадено поведение у животните;

Етолозите правят уговорка, че да се изявят дадени вродени поведения, или вродени компоненти, са нужни съответни *отключващи стимули* на социалната среда (*social releasers*). Такива са, например, миловидните физиономии на бебетата, усмивките, плачът и пр.

Установено е, че биологически най-фиксиран и слабо променлив от социални въздействия е темпераментът (психодинамичните свойства). Има основания да се смята, че са вродени редица предиспозиции за емоционално преживяване и емоционална експресия. Предполага се, че зад тях стоят биологически набор от потребности. Някои учени, напр. *А. Ноъм Чомски*, са убедени, че има универсална вроденост у хората на "синтактическо езиково устройство", т. е. специална способност за бързо усвояване на всякакви човешки езици рано в онтогенезата. Според *Карл-Густав Юнг* у всеки човек съществуват безсъзнателни архетипи за произхода, за Бог или за свещеното, за рода, за детето и родителството и т. н., които се символизират в опита по близък начин в отдалечени култури.

Фундаментална генетична основа на развитието у човека е *удълженото детство*. Според етолозите човешките деца са *пре-адаптирани* да извличат изгода от удълженото детство. Впрочем това донякъде е присъщо и за приматите. Подобно на хората те са развили "отворени" програми за взаимодействие с обкръжението си, за разлика от другите животни. Удълженото детство като **биологична ситуация на развитие** у хората се характеризира със следните черти:

- * *Безпомощност* на детето. То е дълго с ограничена способност да удовлетворява своите потребности и е зависимо от възрастните;
- * *Незрялост* на редица физиологически функции при раждане. Физиологическият растеж и съзряване се извършват бавно, обикновено около 20 години.
- * Присъствие и реално участие в детския живот на един или двама родители в продължение на 1-2 дори 3 десетилетия. Детето е склонно да развива *трайна привързаност* към своите биологически или приемни родители;
- * *Учестено хранене*. По правило храната за детето е гарантирана от възрастните в регулярни и чести интервали от време;
- * Склонност на детето към игра, наблюдение и учене в *контекст на безопасност*;

* Ефективно използване на *речта* като символна система, както и на разнообразни *оръдия* за действие;

* Дисоцииране на сексуалността от възпроизводството. У детето се наблюдават ранни нерепродуктивни форми на детска сексуалност. Сексуалната идентичност се формира в продължения на десетилетия.

* Последният аспект е спорен относно включеността му в биологичната ситуация на развитието. Той се състои в следното: обикновено децата са изпълнени с едно екзистенциално състояние, което условно може да се нарече *надежда* (нещо като ирационален оптимизъм, че животът ти е подготвил добри шансове) или по-често *безгрижие*. У възрастните надеждата и безгрижието силно намаляват и това се оценява като главна загуба в преживяването на възрастните.

Така или иначе проблемът за биологичните и социалните фактори в човешкото развитие е далеч от едно задоволително решение, но има достатъчно основания да се приеме, че те са приблизително еднакво важни за пълноценното функциониране на индивида.

Човешкият геном и психично развитие

Във всяка клетка на човешкото тяло се съдържа цялата информация, необходима за възпроизвеждането на човека като биологичен индивид. Тази информация е във вид на огромна органична молекула, съдържаща около 30 милиарда атоми, които съставляват около 40 000 отрязъка с отличителни свойства, наречени *гени*, чиято съвкупност образува т. нар. *човешки геном*. Част от гените се актуализират през текущия живот на индивида, а други стават активни през едно или няколко поколения и се наричат "рецесивни" гени. Съвкупността от гени е носител на особен език за предаване на наследствена информация. Чрез него са кодирани телесни, поведенчески и психични свойства, които се отключват в определена последователност в жизнения цикъл на човека, като това става или автономно, или под влияние на дадени фактори от жизнената среда на индивида.

Част от гените носят психо-поведенчески свойства, затова можем да ги наречем "психогени". Техният брой и обхват на детерминиране на психиката на човека засега са твърде слабо проучени. Обикновено относителните влияния на средата и наследствеността у човека се проучват посредством *метода на еднотайните близнаци*. На 480 раждания среднотатистически се ражда една двойка близнаци с абсолютно идентична гена система. Правят се многомерни съпоставки на близнаците в двойката помежду им и с двойки еднотайни близнаци, като в някои случаи близнаците се отглеждат заедно, а в други разделено. Това дава огромно количество факти, разкриващи ролята на генетичните фактори в човешкото развитие. Разбира се, този метод също е ограничен и се търсят по-радикални подходи. Ще спомена един от тях, който е определено фундаментален.

Преди известно време в САЩ е инициран изследователският проект "Човешки геном", чрез който се цели изготвянето на подробна биохимична карта на гените в структурата на ДНК у човека. Осъществяването на този проект изисква интеграцията на десетки биохимични и генетични изследователски центрове и ще трае много десетилетия. Изглежда това ще бъде най-скъпият проект в историята на науката, по-скъп, например от програмата "Аполо". Само такъв фундаментален подход може да даде радикални отговори относно въздействието на средата и наследствеността в човешкото развитие.

Знае се определено, че т. нар. *психодинамични фактори (темпераментът)* са в много голяма степен генетично обусловени. Те твърде малко се променят под въздействието на възпитанието и социалната среда. Определено съществуват и генетични предразположености за високи постижения в дадени видове дейност, традиционно наричани *способности*, но генетичната им детерминация е по-слаба от тази при психодинамиката.

За другите психични свойства генетичните влияния са спорни. Но психо-динамичните фактори и способностите в цялост са една масивна част от психиката на човека. Ето защо от нещата, които знаем днес, можем да заключим, че гените оказват значителни ефекти върху развитието на човека.

Развитието на човека във филогенетичен план

Предметът "човешко развитие" има био-социални измерения, формирани стотици хиляди и милиони години, част от които присъстват в генетиката на съвременния човек, а друга част са доминирали и угаснали в хода на еволюционния процес, наречен *антропогенеза*. Според големият съветски психолог Б. Ф. Ломов антропогенезата наред с *произхода на физическия свят* и *произхода на живота*, съставляват трите фундаментални проблеми на съвременната наука.

Учените отдавна са се опитвали да определят връзката между *онто-* и *фило-генезата* в живия свят и в частност у човека. Някои от големите психолози (напр. Дж. Стенли Хол, Хайнц Вернер) директно са прилагали биогенетическия закон на Ернст Хекел към психологията, като са настоявали, че *психичната онтогенеза е кратко повторение на филогенезата на психиката*. Такова предположение има своя исторически резон, който няма да разглеждаме специално. Само ще отбележа, че днес рекапитулацията на филогенезата в индивидуалното развитие специално у човека се счита за вярно, но ограничено твърдение. Но е безспорно, че много от човешките качества имат скрит еволюционен фундамент, който следва да бъде идентифициран, доколкото това е възможно.

В науката *физическа антропология* се проследява натрупването на телесни промени у човека, оказали се адаптивни за социокултурен живот - изправянето, усложняването на ръката и дланта, уголемяването на черепа, фронталното зрение и др. Чрез техните системни ефекти и чрез анализ на материалната култура на пращавците (хоминидите) се реконструира една възможна *психо-еволюция*, която не е оставила реликти за своя ход. Ще приведа няколко нейни възлови моменти.

Преди 2 милиона години и съществувал хоминид *homo habilis* (умел човек, а не хабилитиран!), който бил способен да произвежда кремъчни оръдия. Той пренасял кремъчните породи на километри, докато ги занесе в обитаваните от него пещели. Това е показател за дълго удържане на планираща активност (повече от час). Подобно нещо е отвъд възможностите на което и да е друго животно дори днес! Още тогава предходниците на човека са били шампиони по интелигентност в животинския свят. Защо тогава на това суперинтелигентно животно му е било нужно да става още по-интелигентно? Правдоподобен отговор дава големият зоолог Конрад Лоренц в книгата си "За агресията". Според него еволюирала е не просто интелигентността, а съчетанието *интелигентност-агресивност*. Най-големите врагове на хоминидите са били себеподобните от другите стада. Те коварно са се нападали и избивали. Оцелявали са тези стада, в които са се появявали повече интелигентни и същевременно агресивни индивиди. Останалите не са имали еволюционни шансове и са загивали. Затова не са останали паралелно развиващи се видове хоминиди и *homo sapiens* е сам в своя таксономичен род. Така вътрешновидовата борба е подкрепяла агресивното и интелигентното начала у човека. Според Конрад Лоренц войните са вътрешно присъщи на човешката природа. Агресивните влечения на хората се сублимират в определени форми на цивилизован живот като спорта, но въпреки това Лоренц ги смята за неизбежни.

На противоположния полюс тази насочена извън стадото (ордата) интелигентна агресивност е пораждала вътрешно-стадна сплотеност и разбирателство. Високата интелигентност на хората обусловила *способността да се заема гледната точка на обобщения друг* (Дж. Х. Мийд). Това образувало ядрото на човешкото съзнание и създало възможности да се появи труда, разделението му на взаимодопълващи се функции и човешкият морал. Оттук нататък било възможно изграждането на мощна материална и духовна култура. Така очертаната *психофилогенеза* всъщност продължила поне 2 милиона години. В сравнение с нея *историко-цивилизованото съществуване* на хората е нищожно кратко. Ако приемем, че то е 10 000 години, това все пак е около 1/200 част от психобиологичната еволюция на човека! Последната е изградила мощни пластове на човешката психика - *архетипи, психодинамика, способности*, които имат своя биологична детерминация, неподдаваща се на социален контрол.

Затова си струва да се отчленяват *биогенетичен* и *социогенен* пластове на човешкото развитие и да се покаже както тяхната автономност, така и точките им на взаимодействие.

Схематично казано, човешкото развитие може да се схваща като **резултанта** на разгръщането, взаимодействието и противоречията на *жизнения цикъл* (предимно биологичната детерминация) и *жизнения път* (предимно социалната и екзистенциална детерминация) на човешкия живот.

Проблемът за периодизацията във възрастовата психология

Всяко развитие води до някакъв вид структурни промени. Така е и с психичното развитие. Макро-промените в психиката, които са предимно биологично обусловени, образуват т. нар. *жизнен цикъл*. Жизненият цикъл се състои от три големи сектора на динамиката на жизнените сили: възход, стабилност и упадък, които образуват същността на съответните три *психологически възрасти* - детство, зряла възраст (зрялост, възрастност) и старост. Трите възрасти на свой ред са диференцирани на *възрастови периоди*. Всеки възрастов период се характеризира с поредица специфични черти:

- Продължителност;
- Социална ситуация на развитие;
- Избирателна сензитивност към определени въздействия;
- Водеща дейност;
- Позитивни и негативни новообразувания;

Специфична криза между два периода.

Изброените особености се сменят през следващия възрастов период. Да се опише някакъв възрастов период значи да се потвърдят с факти промените във всяка от горните особености. Освен това те трябва да бъдат обяснени като *система* - да се намери системообразуващ фактор на дадения период, да се покажат поредица от взаимовръзки между 6-те и други възрастови особености, да се разкрие как се създава определено равнище от психични възможности и пр.

Забележително е, че във всички култури има думи, обозначаващи трите възрасти на човешкия живот - детство, зряла възраст и старост. Това показва, че всички народи са били наблюдателни за качеството на психодинамиката в целоживотна перспектива. Вътрешната диференциация на възрастите във възрастови периоди е специфична за различните типове култури и предизвиква много спорове в психологията на развитието. Така е възникнал *проблемът за периодизацията*. В нея трябва да се отговори поне на следните въпроси:

- * Какви са *критериите*, по които се отчленяват периодите?
- * Какво е съотношението между *универсално* и *културно специфично* в периодизацията?
- * Доколко има *индивидуална вариативност* в преминаването през отделните възрастови периоди?

Ще се опитам да дам свой отговор на всеки от трите въпроси. Първо за критериите. Отделните възрасти и периоди се обособяват посредством "претеглянето" на три фактора:

Средният темп на биологически растеж и остаряване, присъщ на хората в дадена култура. Установено е, че хората от различни раси, в различни географски области съзряват и остаряват с различен темп.

Социокултурни представи приписващи съответствие между определени хронологически отрязъци и включването на индивида в дадена възрастова група. Напр., в европейските култури хората между 20 и 30 години се смятат за младежи. Социокултурните представи за периодите на човешкия живот влизат в това, което се нарича "здрав смисъл" на дадена култура. Здравият смисъл се мени през различните епохи, а напоследък дори от едно поколение в следващото.

Индивидуална самооценка на психологическата възраст. Не е важно само това колко пораснал или възрастен те мислят околните, но и твоята самооценка (себе-оценка). Да речем, човек може да е на 40 години и да има самочувствието, че е младеж, а дори и болезненото чувство, че е вече стар. Общо взето повечето хора се мислят за толкова пораснали или остарели, за колкото ги считат околните.

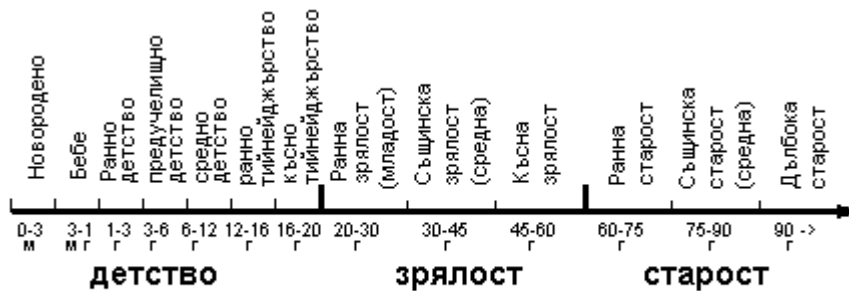
Така възрастовата периодизация на човешкия живот е *комплексен* феномен, който се влияе от природни, биологични, социални, културни и индивидуални условия на *начина на живот*.

Ето защо е невъзможно да се предложи една абсолютна периодизация валидна за всички хора и епохи, а може да се говори за *множество* такива периодизации, повлияни от трите групи фактори, за които вече стана дума. И все пак периодизациите никога не могат да са твърде различни. Не е естествено, например, един 60 годишен човек да се смята за дете в никоя култура. Това е така, защото възрастите и съответните им периоди са ограничени в най-голяма степен от генетичните параметри на човешкия жизнен цикъл.

Прототипична периодизация на човешкия живот в европейския тип култура

Тук ще изложим една прототипна структура на възрастите и периодите на човешкия живот. Тя изразява доминиращите представи на европейците от XX век за това през какви възрастови периоди преминава индивидът през своя жизнен път. Всъщност следващото описание ще разясни *втората* група фактори (виж предния раздел), така както те функционират обичайно в европейския тип култура.

Човешкият живот може да се изобрази като вектор, на който отделните възрасти и периоди са наложени във вид на отсечки. Поради *хетерогенността* на различните аспекти на развитието всяка периодизация носи известна доза условност. На фиг. 2 е представена типичната европейска периодизация. Възрастите и периодите след детството и детството като цяло са дадени в закръглени величини до 5 и 0 с оглед на това да се помнят по-лесно.



Периодизацията, представена на фигурата, се нуждае от обяснение. Европейците, а и не само те, са склонни да разделят живота на три големи възрасти: *детство*, *зряла възраст* и *старост*. Детството обхваща първите 20 години, но през него стават най-много промени с развиващ ефект. Затова то се диференцира на двойно повече възрастови периоди, отколкото зрялата възраст и старостта. Забелязва се тенденция последователните периоди да се удължават. Първият период *новородено* е само 3 месеца, а средната и късната зряла възраст са по 15 години. Тази хронологическа несъразмерност се дължи на забавяне на общия темп на психични промени. В детството се случват много повече важни събития влияещи върху телесното, социалното и психо-духовното битие на индивида, отколкото в зрялата възраст и старостта взети заедно. Това рефлектира и в броя на периодите, на които се разчленяват трите възрасти. Периодите се групират в големи възрасти, поради общото си качество. През детството жизнените сили на индивида са във възход, те *нарастват* и се *диференцират*. През зрялата възраст жизнените сили са относително *устойчиви*, *стабилни*, и продължават да се *диференцират*. През старостта жизнените сили обикновено са в упадък, който постепенно се ускорява. По хронологическа продължителност втората възраст (зрелостта) е приблизително равна на първата (детството) и третата (старостта) взети заедно. Петър Г. Петров отбелязва, че човек се старее максимално дълго да остане във втората възраст (с....). В детството той "бърза да порасне", а на границата между зрелостта и старостта се бави да признае, че вече е станал стар човек. Динамиката на жизнените сили в трите възрасти може условно да се онагледят със следната крива:



Не е трудно да се види, че особеното качество на глобалната психодинамика у индивида влияе върху отчленяването на трите възрасти и определя дали даден период ще попадне в една или друга възраст. Този специфичен профил на психодинамиката през жизнения цикъл - *обърната крива с широко плато* - е универсален и е обусловен от човешкия геном (системата от гени, съставляващи ДНК). При нормална наследственост всяко бебе преживява *растеж* на жизнените сили, зрелият човек усеща стабилност на своя жизнен потенциал, а всеки старец забелязва, че психофизиологическите му възможности са в *упадък*. Това е *участ* на хората изобщо и ако жизненият път на индивида не бъде прекъснат неестествено, той преживява трите състояния на своята глобална психофизиологическа динамика.

От трите възрасти на човешкия живот най-добре проучено е детството. Феномените на развитие през него са явни и за обикновените хора. Тъй като в другите две възрасти промените стават по-бавни и с частични ефекти (да речем върху интелекта, емоциите, професионалните умения и пр.), това дава основание на много психолози да поставят знак на равенство между *човешко развитие* и *детство*. Структурирането на възрастите след детството във вид на периоди е много проблематично и съществуват редица концепции, които повече изразяват интуицията на своите автори, отколкото добре установени факти в психологическото изследване. На съвременния етап с най-голям авторитет се ползват периодизациите след детството на *Ерик Ериксън* и *Даниъл Левинсън*. Затова те ще бъдат приведени в следващото изложение.

Ситуационна концепция за развитието

В мейнстрийма на съвременната психология продължават да доминират модели на развитие, обусловени от взаимодействието “среда - организъм” като често се дава приоритет на една от двете опозиции. Така психичното развитие се представя като предимно средови или организмичен процес. Множество феномени и ефекти на развитието остават недообяснени при такива традиционни подходи. При това скрито се допуска, че факторите, даващи енергия, форма и насоченост на психичното развитие, се сменят в прехода от детство към зряла възраст.

В търсенето на елегантен и прост модел на развитие се пренебрегват възможностите на *модулния* подход, при който се вземат цели блокове от обяснителни схеми на вече съществуващи и мислени за несъвместими теории. Явно е, че авторитетните теории имат известна реална обяснителна сила и адекватно схващат детерминациите на промените в психиката, но тази обяснителна сила е ограничена и следва да се допълни от друг тип детерминация, предложена от опозиционна теория. Съчетаването на видимо разнородни фактори има резон в изследователската интуиция, че развитието на човешката психика е хетерогенен и противоречив процес, в който асинхронно се включват блокове от разнородни влияния. По-долу се предлага модулна ситуационистка концепция, която би трябвало да обяснява феномените на развитие в целоживотна перспектива, т. е. предполага се, че тя важи както за децата, така и за възрастните.

Предлаганата концепция се опира на 6 фактора и 4 психични единици. Те встъпват в многообразни взаимодействия, които следва да се проучват специално и не могат да предскажат чисто теоретично.

Структурните единици са *ситуация, умение, навик и теми на преживявания*, действащи в най-общата психична матрица, наричана тук “образ на света”. По-долу ще ги представим последователно.

Ситуацията е особеното “поле” и “рамка” на преживяване и действие. Там стават текущите промени, в нея се “срещат” субективното и обективното, съзнателното и безсъзнателното. Всъщност психиката като явни феномени е поток от ситуации, а като нещо повече е абстракция, имаща реалност за психолози, философи и изобщо за интелектуалците. Всяка човешка психика е винаги в ситуация (*in situ*), извън нея - фикция. Това, разбира се, предполага грамадно разнообразие от видове преживявани ситуации, които се различават по множество феноменални свойства и цялостно качество. Една ситуация се преживява като нова, когато има нова или различна подбуда (най-вече цел, или намерение) в сравнение с предходни или минали ситуации. Затова ускореното целеобразуване е най-динамичната част от психичното развитие.

Веднъж преживяни, ситуацияите влизат в трайния опит на индивида и биват възпроизвеждани наготово при различни поводи. Съвкупността от ситуации, които проявяват диспозицията да бъдат възпроизвеждани като цялостни фрагменти на опита, се нарича *ситуационен репертоар*. Индивидите имат различен по богатство и качество ситуационен репертоар. Той има специфика в различни периоди на онтогенезата. В целоживотна перспектива ситуационният репертоар става все по-диференциран и богат докато дойде упадъкът на психиката в старостта или поради някаква патология.

Ситуационното преживяване бива два вида: актуализация на ситуационен тип и ново ситуационно преживяване, което веднага се добавя към ситуационния репертоар на индивида. В зряла възраст по-често става узнаване на тъканта на текущото преживяване като възпроизвеждане на определен ситуационен тип. По-рядко преживяването се забелязва като нова ситуация и по такъв начин обогатява образа на света на индивида. Фактически развиващите ефекти на психичния опит възникват в актуално преживявана ситуация. Това е резонът настоящата концепция да се определя като *ситуационистка*. В актуалната ситуация универсалните фактори на развитие, изложени по-долу, си взаимодействат с множество специфики и така пораждат уникална подбудителност и смисъл на ситуацията.

Ситуационният репертоар е част от образа на света на субекта. Върху репертоара се налага спонтанната организация и мотивационните фактори, опериращи в образа на света, особено “празните места”. Като ядрени структури на образа на света се добавят и “темите на преживявания”, които пораждат вариативни ситуационни редове.

Темите на преживявания (ТП) са широки области на жизнени съдържания, обективни по произхода и последствията си, които се различават много по общото си жизнено качество. ТП са “полета” или “зони” на потенциален смисъл или *прото-смисъл*. Всяка ТП е място на нахлуване на живота “без маска и без грим” във вътрешния свят на индивида. В пределите на дадена тема, например “спорт”, обективното съдържание на външния свят взаимодейства със слоевете на личността и произвежда смисли и подбуди за нови ситуации и действия, или възпроизвежда ситуацияите като вече видени, вече преживяни. В първия случай се наблюдава психично развитие, а във втория се извършва просто възпроизвеждане на наличния ситуационен репертоар.

ТП са ограничен брой и едва ли надхвърлят 100. Темите са донякъде антропологическа характеристика на човека, те задават областите от “неща в света”, които биха могли да представляват

интерес за човека по принцип. Неща, които не са ТП, влизат в категорията на “нечовешкото”. Последното е по същество непредставимо в ситуация. Увеличаването на ТП води до разширяване на обсега на човечността.

Всеки индивид се характеризира със специфичен набор от ТП. Последните описват съдържателните аспекти на неговата личност и индивидуалност. ТП могат да се проучват чрез *разказите* (наративите) на индивида за себе си, за своя живот и жизнено дело. За това е нужно разказвачът да е искрен, честен и умел в използването на думите. Този подход може да се резюмира в правилото: *Искате ли да разберете темите, пораждащи ситуации у индивида, просто го попитайте. Много е вероятно той да ви разкаже*. Освен такъв директен подход е възможен и косвен подход чрез анализ на поведението и жизненото дело на индивида. Така или иначе ТП се “излъчват” и могат да бъдат установени.

Следващият структурен компонент на концепцията е *умение*. Последното се дефинира като психо-поведенческа система за овладяване на сложна, повтаряща се ситуация. Важно е да се отбележи, че уменията възникват като отклик на конкретен тип ситуация. Умението следва да управлява хода на разгръщане на ситуацията и да доведе до постигане на определени цели и намерения на индивида. Развиващото се умение подменя първоначалната сложна ситуация с редица от по-прости ситуации, които се преживяват като “стъпки” към един желан резултат. Така умението се развива в посока от сложното към простото като сложното се подменя от ефективни прости преживявания и действия. Умението включва в състава си знания, навици, практически емоции и пр., като всички те са предназначени да управляват хода на преобразуване на изходната ситуация. Всяко придобито умение представлява процес и резултат на *микро-развитие* (микrogenеза) и развитието на индивида може да се разглежда като сбор от умения и навици. Когато достигне кулминацията си, умението започва да се разпада на поредица от *навици*. Последните са психо-поведенчески средства за овладяване на прости, повтарящи се ситуации. В известен смисъл навиците са крайната точка на всяко индивидуално психично развитие. Ако човек живееше достатъчно дълго, нерадостната перспектива би била той да се превърне в “машина от навици”, “психоробот”.

Навиците не притежават потенциал за вътрешна диференциация, те са ригидни структури на опита, но пък са икономични по отношение на усилия и времетраене. Възниква въпросът: къде е мястото на *знанията* в тази структура на развиващия се опит? Нашият отговор е, че всяко истинско знание е всъщност познавателно умение или познавателен навик, ако е свръх-тренирано. В своя генезис знанието е опит и постижение за овладяване на някаква сложна ситуация с познавателно естество. Затова всяко декларативно знание, получено в психологически изследвания или в практически контекст, се явява страничен продукт на развиващи се умения или просто актуализиране на аспекти на ситуации, които се преживяват в модуса на простота, т. е. това са интелектуални навици.

И така имаме актуални ситуации, зададени в модуса на новост, и ситуации-типове, извлечени от натрупан ситуационен репертоар, умения и навици за овладяване на актуалните ситуации. Това са единиците на човешкия опит, на които се опира обсъжданият тук модел на развитие.

Освен структурни единици една концепция за развитието трябва да посочи и “движещи сили” или фактори на развитието. Тук ще разгледаме 5 фактора на развитие.

1. Принцип на използването. Той гласи, че всички функционални възможности на психиката и тялото, които се използват, се уголемяват, а неизползваните - се намаляват и в крайна сметка се загубват. Това важи еднакво както за интелекта, така и за волята, а също и за емоционалните предиспозиции. Принципът на използването не просто уголемява и усилва възможностите, но и вътрешно ги диференцира и структурира. Ефектът на използването на жизнените ресурси като научен принцип е изтъкнат за първи път от големия хуманист на XX век *Ерих Фром*. Той е дълбоката основа на т. нар. от Фром “битиен модус”.

2. Потенциал на надеждата. Хората имат чудодейното свойство да се надяват на добри резултати във всякакви жизненни ситуации и това е не абсурдна, а напълно нормална особеност на психиката. Този универсален ирационален оптимизъм тласка хората към рискове и спонтанни промени, дава им самочувствието на импровизатори и творци. *Казимеж Обуховски* нарича потенциала на надеждата “синдром на Пепеляшка”. Както Пепеляшка е обречена на унизително съществуване, но безсъзнателно очаква своя принц, така и най-безрадостното детство е озарено от огромния потенциал на детето да се надява на добри чудеса в бъдеще. Нещо от Пепеляшка остава у всеки нормален възрастен, който не е изпаднал в тотално отчаяние и безнадеждност. Именно това е особенният резон и в зряла възраст да рискуваме и да експериментираме с живота си и евентуално да се развиваме. Разбира се, с възрастта този потенциал на надежда се изтощава и на стари години има опасност от изпадане в отчаяние. Тук има една странна компенсация на намаляваща надежда с нарастваща мъдрост, но винаги е по-добре да си обнадееден, отколкото мъдър (*Петър Г. Петров*). Наблюдава се нещо като “бърнау” на надеждата.

3. Мотивиращи ефекти на “празните места” в психиката. В човешката психика има нещо като “празни места”, които търсят запълване със съдържание, имащо известна специфика. Например, дете отглеждано в дом за сираци търси родители и семейство, без да е имало такива, бебето има “празни места” в общуването и познанието, които запълва със структурите и единиците на жив език и пр. Изразът “празни места” отговаря на едно определено, но слабо осъзнавано влечение към някакъв тип съдържание, което ревностно се търси. Често “празнините” се преживяват като “глад” за определен род стимули или жизнени отношения, които хуманистите като *Е. Маслоу* и *Е. Фром* наричат универсални потребности, съставляващи човешката природа, а други като *К.-Г. Юнг* наричат “архетипи”. Но това могат да бъдат не само общочовешки и родови влечения, но и влечения, съответстващи на заложби на способности, които по дефиниция са индивидуални. В известен смисъл такива са “вродените идеи” на *Р. Декарт* и *Г. Лайбниц* като интуитивни и всеобщи схеми на интерпретация на света, или пък “модулите” на *Н. Чомски* в интелектуалното функциониране на индивида. Терминът “празни места” е обобщение на всички тези и други възможни мотивиращи ефекти на нещо нужно, но липсващо. Всяко “празно място” е програма за специфични зони на развитие, която се разгръща пълноценно през даден сензитивен период.

4. Комплекс за непълноценност. Този фактор на развитие е открит и обоснован от *А. Адлер*. В най-общ вид цялостната ситуация на безпомощност и зависимост на детето от възрастните провокира могъща, често безсъзнателна, мотивация за преодоляване на това дискомфортно преживяване у детето и създава една особена *воля за развитие*. В специфичен смисъл всяка непълноценност: емоционална, интелектуална, телесна, социална и пр. поражда амбиция за преодоляване или за компенсиране. Последното значи още по-ревностно да използваш наличните сили, ако нещо ти липсва: ако си с физически недъг - да се утвърдиш като изключително умен, ако ти липсва семейство - да се докажеш като професионалист и пр. Всички човешки същества сме непълноценни в един фундаментален смисъл, защото не можем да живеем без присъствието и признанието на други човешки същества (*Цветан Тодоров*). Затова преживяването на непълноценност ще генерира мотивационен потенциал за преодоляване и компенсиране, който води до развитие в целоживотна перспектива.

5. Инерционен ефект на ситуационния репертоар (масата на опита). Както вече беше показано, всичко, което човек е преживял, се натрупва във вид на репертоар от типове ситуации, отреагирани като преживявания по различни поводи. Вече изкристализираните в миналия опит (образа на света) ситуации-преживявания асимилират неопределеността на текущото преживяване и то започва да се “узнава” като вече видяно, вече преживяно като такова-и-такова преживяване. Готовите преживявания-типове пречат на образуването на нови ситуационни типове, защото масата на опита спонтанно тласка към неговото използване, т. е. натрупаният опит (ситуационният репертоар) придобива самостоятелна сила на подбуждане. Това е главната причина за забавяне на психичното развитие: инерцията на масата на опита.

Следва да отбележим, че ситуационният репертоар действа задържащо не само с инерционната си маса, но и с успешно реализираните очаквания, които се проявяват като “самоизпълняващи се пророчества”. Когато ситуационните редове протичат без блокировка, не възниква психологическа необходимост от по-нататъшна диференциация и обогатяване на ситуационния репертоар. Тогава “узнаването” на вече налични в него ситуации-типове започва да преобладава без да блъфира естествено възникващите очаквания на субекта. Пораждането на нови ситуации се извършва все по-рядко, а значителна част от актуалната ситуационност се възпроизвежда в модуса на “вече видяно, вече преживяно”.

Разбира се, инерцията на ситуационния репертоар има и силни противодействия: страстта към импровизация, скуката на тривиалните неща, наркотици, алкохол и други средства за дереализация на всекидневието. Докато “потенциалът на надеждата” дава абсолютната “откритост” на преживяванията и на развитието, то инерциалните ефекти на ситуационния репертоар маркират неговата реална “закритост”.

6. Забавящи ефекти на груповия нарцисизъм. Човек е изтъкан от социалност, както *Цв. Тодоров* показва убедително. Когато индивида срещне безусловно одобрение, както в общностите на взаимно хвалеци се хора (всеки от участниците в тази общност действа като езерото и огледалото в мита за Нарцис). В тези случаи, макар че се чувства особено комфортно, индивидът загубва мотивацията за позитивна самопромяна. Затова известна доза недоверие спрямо възможностите на индивида действа синергично с комплекса за непълноценност и създава мотивационен потенциал за развитие.

В крайна сметка психичното развитие не е проста сума от действието на изброените фактори. Те образуват динамична система в индивидуалността и личността на неповторимия носител на психика. Тяхното действие следва да бъде разшифровано в термините на конкретна индивидуалност (телесна, психо-динамична, социална) и на възникваща личност с уникални екзистенциални избори и особена

подредба на жизнените приоритети. Изброяването на факторите има за цел да търси източниците на психични промени, на конфликти, кризи и осъзнавани шансове (опции) и тяхното взаимодействие с предизвикателствата на един суров и екзистенциално наситен живот. Развитието се продуцира не от фактори, а от *индивидуалността*, а впоследствие и *личността*, на които факторите са вътрешно присъщи като нейни "органи". Освен в личността факторите на развитие се интегрират в тъканта на конкретната ситуация, там те произвеждат реалните "факти" на развитието. В ситуацията потенциално еднакъв принос имат и природният свят, и субективните сили, наричани тук фактори на развитието. Тъй като "сцената", където става драмата на развитието, е актуалната ситуация, можем да наречем предлаганата тук концепция "ситуационистка".

Степента и мащабът на психично развитие се утаяват на два полюса: на единия - като богатство и разнообразие на преживяванията (ситуациите), станали събития в *жизнения път* на индивида, а на другия полюс се изразяват обективно, практически в *жизненото дело*, което се явява уникалния принос на индивида към живота и света.

Психология на развитието през детството

Психоаналитична концепция за развитието на З. Фройд

В психоанализата, включваща както оригиналните възгледи на З. Фройд /1856-1939/, така и множество производни от тях концепции, развитието на индивида също се разглежда като *стадиално*. Поведението и вътрешният свят на възрастния човек се интерпретират като еволюирали от примитивните инстинкти и преживявания на ранното детство. Процесът на развитие е резултат от взаимодействието на *вродени* импулси и *биографични* събития, предимно от травмиращо и негативно естество. Развитието се схваща от психоаналитичите като потенциално уязвимо и патологично. Фройд и последователите му имат малко да кажат за психиката на детето в норма. В психоаналитичния дискурс няма предположения за преживявания и условия ускоряващи и позитивиращи развитието.

Според Фройд психиката на човека претърпява няколко стадия (фази) на психосексуално развитие (вж. Табл. 3 за стadiите на психо-сексуално развитие по Фройд). Всеки следващ психосексуален стадий води до нарастваща роля на егото в цялостната психическа система, като егото частично се еманципира от id-а, но никога тази автономия не става пълна. Ако не възникнат задръжки или регресии в развитието, у индивида след юношеството възниква т. нар. "генитален характер". Тогава индивидът е преодолел Едиповия си комплекс, както и пред-гениталните амбивалентности и конфликти. Гениталният характер маркира достигането на психологическа зрялост и независимост.

Всъщност психическото развитие според психоаналитичните школи се осъществява в два донякъде паралелни потока: *либидонално* развитие и развитие на *егото*. Строго погледнато познавателното развитие е част от егото-развитието и представлява една от неговите адаптивни функции. Доколкото егото се ръководи от *принципа на реалността*, то се нуждае от познание. Егото се стреми към автономия по отношение на либидоналните импулси, както и по отношение на родителите, затова познанието е ефективно средство за автономията на егото.

Сензитивен период на познавателно развитие според Фройд е *латентният* стадий, когато либидото сякаш утихва и дава шанс на егото да се обърне към света и да се обогатява със знания и прийоми за овладяване на околния свят. В по-късната психоанализа се предполага, че детето изпитва първично, самостоятелно удоволствие от боравенето с вещи и от обогатяването на взаимоотношенията с другите хора, независимо от либидоналните удоволствия на ранното детство. Чрез т. нар. *интроекция* външните предмети се заменят с техни ментални репрезентации и стават част от психичния апарат. За психоаналитичите интроектирането на света е съществена част от познавателното развитие. От друга страна индивидът непрекъснато *проектира* своите вътрешни състояния, преобладаващо негативни, върху околния свят. Тази *проекция* на фантазни страхове, агресивност, любов и омраза и т.н., силно деформират истинното разбиране на света от индивида и са в крайна сметка дезадаптиращ фактор в неговия живот. Така по правило развитието на познанието протича в ограничен вид, освен в случаите, когато чрез креативност индивидът сублимира позитивно вътрешния си дискомфорт и успее да се реализира посредством високи професионални и творчески постижения. Но това според психоаналитичите се случва рядко.

Стадиална теория за интелектуалното развитие на Ж.Пиаже

Струва си да се зададе контекст на обсъждане като се въведе общата ахитектоника на интелектуалните стадии у Пиаже. Доста опростено те са представени в следната таблица (вж. Таблица 1).

Интелектът според Пиаже е *цялостност*, която през даден възрастов период се проектира в множество *феномени*. По конфигурацията от типични за възрастовия период феномени можем да съдим за природата на интелектуалната цялост и за равнището на нейната развитост. Впрочем пълната съвкупност от феномени на Пиаже са повече от 200 (вж. Piagetian Inventories, 1977), но в таблицата са приведени тези, които са най-обсъждани и се считат за по-типични за всеки от стадияте.

От таблицата е видно, че за Пиаже възрастта от 5 до 7 години е част от стадия на *предоперационния интелект*, обхващащ поредица типични промени (феномени) в познавателната сфера на децата от 2 до 7 години. Същност Пиаже разделя пред-операционния стадий на два периода: *предконцептуален период* (от 2 до 4 г.) - тогава у детето възникват и се усложняват символните форми на репрезентация на света и преди всичко езикът; и *интуитивен период* (от 5 до 7 г.). През него детето става способно да "вижда" отношения между предмети и събития, но не осъзнава принципите и правилата, регламентиращи познавателната му активност. През интуитивния период детето вече решава прости проблеми, а не само да ги асимилира в игрови схеми, както става в пред-концептуалния период. Не случайно долната граница на повечето от експерименталните феномени на Пиаже е 4 години (Flavell, 1963, p. 162).

Терминът "интуитивен" като обозначение на възрастта от 5 до 7 год. според Дж. Флейвъл означава *целенасочено*, но все още *импресионистично* и *несистематизирано* мислене (Flavell, 1963, p. 163). За Пиаже интуитивното мислене на детето от 5 до 7 години е *ригидно*, *статично* и логически *необратимо* и повече наподобява мисленето на по-малките деца, отколкото конкретно-операционното мислене на детето след 7-годишна възраст. Други особености на пред-операционната интуитивна мисъл са:

- *центрираност* върху един, обикновено най-изпъкващия белег на вещите и събитията;
- *реализъм* - вътрешните явления са подобни на физическите явления; нещата са такива, каквито изглеждат на детето (Понякога за обозначаване на тази особеност Пиаже си служи с друг термин "феноменализъм");
- *анимизъм* - одушевяване на вещите и природните явления;
- *недиференцираност* на детското "Аз" и "света";
- *егоцентризъм* - неспособност на детето да напусне своята гледна точка и да се идентифицира с тази на друг човек.

За предоперационното мислене са присъщи още *предказуалност* и *трансдуктивни съждения*. Жан Пиаже изтъква, че детето в този период е неспособно да интегрира по логически начин последователни познавателни впечатления, т.е. липсва му потребност да съгласува противоположни впечатления (вж. Flavell, 1963, p. 18).

Всички тези особености на пред-операционното мислене според Пиаже са в системна взаимовръзка и са аспекти прояви на *единен* стадий на детския интелект. Идеята за стадии е най-критикуваното предположение в теорията на Пиаже, а от четирите стадии на интелектуално развитие, аргументирани от Пиаже, най-оспорван е тъкмо пред-операционният стадий. Не е трудно да се забележи, че характеристиката на пред-операционното мислене у Пиаже е предимно *негативна*, липсва пълноценно описание и обосноваване на положителните страни на детското познание. В последните две десетилетия в Женевската школа на Ж. Пиаже се наблюдава въздържане от употреба, дори отказ от понятието "стадий" (вж. Veilin, 1989, pp. 88-89). Така обяснението на пред-операционното мислене, и в частност мисленето на 5-7 годишното дете, са най-уязвимата част от теорията на Пиаже. Въпреки това емпиричните находки и феномени на Ж. Пиаже си остават напълно валидни и днес.

Феномени на Пиаже. Съвременни оценки на идеите на Ж. Пиаже

Жан Пиаже е най-влиятелният учен в психологията на развитието и може би изобщо в психологията на ХХ век. Някои психолози, напр. Я. Коломински, го обявяват за "Айнщайн на съвременната психология", други го обвиняват, че е създал една спекулативна теория, която няма никакво покритие чрез факти и наблюдаеми феномени (Ян Смедзлунд). Така или иначе Пиаже е сред най-цитираните психолози на нашето време. Той е написал около 50 книги и десеторно повече статии и книги, в които е изложил възгледите си чрез множество уговорки и нюанси. В професионалната общност на психолозите Пиаже е известен предимно с първите си 6-7 книги, т.е. като т. нар. "ранен Пиаже". Въпреки че Пиаже е реагирал самокритично и с разнообразни позитивни аргументи на критиките срещу неговата теоретична система, все още продължават да се коментират и опровергават ранните му възгледи.

В по-късните си трудове Пиаже допуска по-силно влияние на културата върху познавателното развитие, по-голяма вариативност на феномените в рамките на стадияте на интелекта. Пиаже също приема, че без подходяща културна среда човек може никога да не успее да овладее пълноценни формални операции. У късния Пиаже са се засилили т. нар. *конструкционистки* моменти на неговия

модел на развитие. Просто казано това значи, че детето активно създава своя свят и представите си за него.

Пиаже е съчетал дарбата на голям теоретик с дарбата на блестящ експериментатор. Той е предложил най-добре обоснованата теория за интелектуалното развитие на детето. Неговите теоретични идеи се ползват с изключителен авторитет, защото са умело подкрепени със стотици изящни и прости експерименти, посредством които се изследват множество аспекти на детското мислене. Тези образцови експерименти са известни в световната психология като *феномени на Пиаже*. Последните могат да се разделят условно на три групи: 1/ феномени, свързани с генезиса на *логическите операции*; 2 /феномени, показващи развитието на *житейските понятия* у децата и 3/ феномени на *запазването на физически свойства на предметите* - тегло, обем, площ, вещество и пр. Третата група феномени, установяваща запазването, се ползват с най-голяма популярност и често ефектно се въткват в учебниците по детска психология.

Феномените на запазване се консолидират през средното детство - между 6 и 12 г. (това донякъде съвпада с приетата у нас *начална училищна възраст*). Те съставляват ядро на детското разбиране на физическия свят и придобиването на понятия за запазване е предпоставка за развитие на физико-математическите знания.

Установено е, че интелигентността, измервана с психометрични тестове, и тази, установявана чрез феномените на Пиаже, е *положително и високо* корелирана и оказва приблизително еднакво влияние върху *фактора на общата интелигентност (g-factor)* на Ч. Спирмън (Humphreys and Parsons, 1979).

Справянето с всеки феномен предполага съгласуваното действие на система обратими логически операции. Пиаже е установил три стратегии на разбирането на запазването.

Чрез изпълнението на серия задания, свързани с феномените, може да се установи дали изследваното дете е *под* или *над* типичното равнище за неговата календарна възраст. Според Жан Пиаже в съвкупността си феномените на запазване бележат точката завършеност на *стадия на конкретните операции* (конкретно-операционален интелект), което обикновено става, когато детето навърши 11-12 години.

Пиаже е наблюдавал, че децата стигат до понятието за запазване по три различни начина: 1/ чрез аргументи (логически операции) за тъждество: “нищо не е премахнато или прибавено, значи веществото или величината остава същата”; 2/ чрез аргументи за компенсация: “този съд е по-висок, а другия е по-широк, следователно двете промени се компенсират”; 3/ чрез аргумента за обръщане: “можеш да прелееш течността от втория съд в първия, следователно двете количества са равни”. Пиаже смята, че *понятията за запазване* на неща и свойства са пълноценни едва тогава, когато дете може да се опре на трите типа аргументации (логически операции).

В различни публикации са отправени следните сериозни, дори фундаментални възражения срещу възловите идеи на психологическата теория на развитието на Жан Пиаже:

- ◆ Пиаже твърде много се концентрира върху словесните индикатори на развитието. Значителна част от изводите му се опират върху анализи на детската реч.
- ◆ Пиаже използва като изследвани лица швейцарски деца от семейства на интелектуалци и обявява особеностите на психичното им развитие за универсален образец на човешко развитие.
- ◆ Пиаже преувеличава синхронността на промените през дадена възраст и изкуствено обособява стадии на развитието. При това развитието се схваща от него като *вертикално* и *скокообразно*. Пиаже негласно предполага, че следващият стадий е по-ценен и по-желателен от предходния. Някои психолози (Кърт Фишър) са убедени, че развитието е непрекъснато и натрупващо се, а не прекъснато и скокообразно, както предполага Пиаже.
- ◆ Пиаже преувеличава непълноценността на детето и изтъква предимно какво детето не умее.
- ◆ Пиаже локализира психичното и специално интелектуалното развитие в детството. Той абсолютизира особеностите и ценността на научното мислене.
- ◆ Пиаже не подлага на специално изследване мотивационните аспекти на развитието (потребности, мотиви и пр.). Конструктивната активност на детето не се съотнася с подбудите му. Оказва се, че детето не може да бъде творец в своята подбудителна сфера.
- ◆ Пиаже смята, че обучението е ефективно, когато се опира върху възрастовите възможности на децата. Обратно на Пиаже мнозинството съвременни психолози са убедени, че обучението може да изпреварва развитието и да го ускорява.
- ◆ Често психолозите на развитието са склонни да приемат т. нар. *феномени на Пиаже* (голяма съвкупност от експерименти и факти, открити и публикувани от Пиаже), но не и теоретичните

му обяснения. Изобщо репутацията на Пиаже като блестящ експериментатор е безспорна, докато авторитетът му на теоретик понякога се оспорва. Феномените на Пиаже са около 220 на брой! Това говори за изумителна изследователска изобретателност.

Независимо от тези критики Жан Пиаже може да се нарече "психолог N 1 на XX век". Тези и други аргументи против идеите на Пиаже показват, че и най-големият психолог на века не е успял да даде убедително за психологическата общност обяснение на детското развитие.

Когнитивна теория за нравственото развитие на Л. Колбърг

Лоурънс Колбърг заедно с Дж. Брунер и Б. Инелдер е един от най-авторитетните последователи на Жан Пиаже. Колбърг смята, че стадиялната схема на развитие, предложена от Пиаже, може да се пренесе и в сферата на нравствените разсъждения у детето. Подобно на Пиаже, той е убеден, че всеки стадий на нравствено разсъждаване е (1) по-сложен от предходния и се надстроява над него; (2) че не може да се прескачат стадии, а задължително се преминава последователно през всеки от тях и (3) че съответната за всеки стадий компетентност, в случая нравствена, се прилага във всякакви жизнени ситуации. За да диагностицира нравственото развитие Колбърг изобретява набор от *нравствени дилеми* (случки, при които както и да се постъпи, би имало неблагоприятни последици за участниците) и проследява лонгитудно развитието на нравствените съждения на 75 момчета в продължение на 20 години. В резултат той създава скала за нравственото развитие с 6 стадия (вж. Табл. 2 със стадиите на Колбърг). Стадий 1 у Колбърг върви паралелно на предоперационалния интелект у Пиаже, Стадий 2 съответства на операционалния интелект, а Стадии 3 и 4 на формалните операции у Пиаже. Стадий 5 Л. Колбърг и сътрудниците му наблюдават в около 10% от изследваните момчета след 16 годишна възраст, докато Стадий 6 не бил достигнат от никой в лонгитуда на Колбърг дори и след 20 годишна възраст. Колбърг се колебал дали да отстрани 6-ти стадий, но го запазва като необходим идеал за нравствено развитие.

Л. Колбърг приема, че нравственото развитие изисква като своя предпоставка определено равнище на познавателна зрялост, но все пак не се свежда до нея. Тъй като нравственото развитие протича в 5-6 стадия, то проявява значителна автономност. Може да се предположи, че в известен период, да речем юношеството, нравственото развитие започва да "изтегля" след себе си, да "води" познавателните възможности на детето. В подобна връзка големият руски хуманист Дмитрий Лихачов отбелязва, че нравствено задължение на съвременния човек е да бъде умен (Лихачов, 1986, Писмо 7).

Към теорията на Колбърг се предявяват множество възражения. Ще се спра само на едно от тях - че в обсъжданата теория се приема нравствен универсализъм, чрез който се абсолютизира моралната ценностна система на западните общества. Колбърг е прав, че моралът трябва да се проявява и утвърждава като *общочовешки*, иначе това не е морал, а конкретните предразсъдъци на някаква социокултурна общност. Нравственото развитие по същността си е насочено към *надчовешки* инстанции - Бог, култ към живото, нравствен закон, иначе това би бил съвкупният егоизъм на човечеството. Така нравственото развитие става разновидност не на социалното, а на *духовното* съзряване на човека.

В тази връзка си струва да се отбележи още нещо: докато природата се е погрижила да изведе всяко физиологически нормално дете на едно доста високо равнище на познавателна компетентност, то нравственото развитие е по-проблематично и *негарантирано*. Пост-конвенционалното равнище на нравствени съждения се достига според Колбърг от твърде малко хора в края на детството. Затова трябва да се обръща много повече внимание на нравствените аспекти на обучението и на детския живот изобщо, отколкото това обикновено правят родители и учители.

Докато на пред-конвенционалното равнище нравствените съждения за добро и зло са ограничени от емоционалните последици и от моралните санкции на възрастните, на конвенционалното равнище започва да укрепва *реципрочността* на нравственото действие. То се схваща като размяна на "услуги" и като "пазарене". Детето след 7 годишна възраст започва да изпълнява някои неприятни за себе си неща, ако другите са готови да удовлетворят определено негово желание. Всъщност за това помага и нововъзникналата способност за *децентрация* от собствената гледна точка. Колбърг е показал, че включването на детето в системата на общественото възпитание (детска градина, общности на връстници и пр.) *ускорява* нравственото развитие на детето, но в някакви предели.

Период на новороденото

Прието е психичното развитие на детето да се проследява от деня на рождението му, макар че са направени предположения, че то има преживявания и те се променят в пре-наталния период (виж

Станислав Гроф). Понеже няма достатъчно факти в подкрепа на тази версия, ще разгледаме психичното развитие като започващо с отделяне на детето от майчиния организъм.

Когато бебето се ражда, това представлява огромен стрес не само за майката, но и за бебето. За малкото същество този стрес продължава дори по дълго, отколкото при майката - 2-3 месеца, време през което то се справя с главните задачи на развитието през този период:

- *адаптация към съществуване като самостоятелен организъм;*
- *първична ориентация в своя жизнен свят.*

Всъщност през първите десетина дни бебето спи по 18-20 часа на денонощие и се събужда предимно поради дискомфорт от неудовлетворени физиологични нужди. Постепенно времето на бодърстване се увеличава и детето започва да проучва своя жизнен свят. Отначало то реагира на силни и краткотрайни стимули - гръмки звуци, ярки светлини, докосвания. Новороденото може да реагира и на обонятелни стимули с удоволствени или неудоволствени реакции.

У новороденото активността на сензорните системи (слух, зрение, обоняние и др.) все още не е съгласувана с движенията на тялото. В първата година сензориката и перцепцията изпреварват двигателните функции в темпа на съзряване. От друга страна двигателните (моторни) функции също претърпяват интензивно развитие до 3-4 годишна възраст. Специален проблем съставляват координациите между телесните движения и сензо-перцептивните функции. Самата координация има вродена основа в т. нар. *синергии* и *равнището на сензомоторни синтези* в теорията на Н. А. Бернщайн, но изискват масивен опит, за да се консолидират. Зрително-моторните, слухово-моторните и други сензомоторни координации съзряват и се научават ускорено през цялата първа година от бебешкия живот. Като се роди бебето обикновено вече е снабдено с най-важните рефлексии - *сукателен*, за *кихане*, *хватален*, за *мигане* и пр. но координирането им със сетивата и усложняването им в дълги поведенчески вериги отнема продължително време и изисква масивно упражняване в това, което се нарича *сензомоторни игри*. Последните стават добре изразени едва в края на периода на новороденото. До голяма степен новороденото продължава вътрешноутробното си развитие във външна форма и контактът му с неговото обкръжение - физическо и социално все още не е пълноценен.

В психологията на развитието се спори дали в първите месеци усещанията се реорганизируют във възприятия, или бебетата се раждат с готовност за перцептивен опит. Има силни аргументи и за двете позиции. От друга страна е установено, че у новороденото и бебето се проявяват устойчиви особености (свойства) на психодинамиката, традиционно наричани *темперамент*, които са сплав на вродени предиспозиции и най-ранни психо-физиологични привички.

Приема се, че периодът на новороденото е завършил, когато у бебето се появи т. нар. *комплекс на оживление*: симптоми на бурна радост (широка усмивка, протягане на ръчички, радостно гукане и пр.), когато усети присъствието на човека, който всекидневно е при него - обикновено *майката*. Така бебето е *разбрало* и *оценило* грижите на най-близкия му човек и се е *привързало* към него. Комплексът на оживление може да се приеме за първата стъпка в дългия процес на социализация на детето.

Бebешка възраст

Задачите на развитието, които детето предстои да решава в бeбешка възраст, са следните:

- *формиране на базово доверие към света;*
- *създаване на 3-4 трайни привързаности към хора;*
- *овладяване на грубата моторика на тялото, вкл. прохождането;*
- *опознаване на най-важните битови ситуации.*

Тези задачи могат да изглеждат твърде прости за възрастния, но те изискват огромна изследователска активност от детето, непрекъснато упражняване на всички телесни възможности и едно обичащо и стимулиращо семейство. Ще спомена и такива *психофизиологически условия* като правилния режим на удовлетворяване на потребностите и качествената храна. Последните две условия оказват мощно *ускоряващо* или *забавящо* въздействие върху психичното развитие на детето.

И така 2-3 месечното бебе вече е способно да влиза в социален контакт. То има програма, която го включва в изследване на своя свят. То се стреми да направи тялото си послушно на своите желания. Бебето е видимо безпомощно, но то бързо разбира своята власт над възрастните, доколкото те му позволяват това: иска да бъде носено на ръце, да се играят сензомоторни игри с него, които го забавляват, да обръща внимание върху себе си, дори да стане център на внимание за своите близки. При любвообилни и всеотдайни родители бебето още на тази възраст може да стане домашен тиранин. Затова активното възпитание следва да започне в бeбешка възраст. Тогава се създават жизнени позиции в домашната общност на детето, които структурират основните му жизнени отношения по перспективен начин.

Е. Ериксън тънко е забелязал, че през първата година е сензитивният период за формиране на главното жизнено отношение в структурата на личността на детето - *базисно доверие (недоверие) към света*. Всъщност за бебето и за малкото дете *доверието е преди всичко емоционално състояние*, а не рационална нагласа. Това означава, че тогава изкрystalизира отношението на откритост (или закритост) към света, дали ще приемат хората предимно като сътрудници и участници в добри дела и пр. Базисното (не)доверие започва с родителите и близките роднини и се обобщава на основата на общуване с тях. Та нали те са първично *целият* свят за детето! В такъв смисъл базисното доверие е отражение на *качеството* на първите социални привързаности (social attachments), които детето си създава. Стадиите на формирането им са описани в *етологическата теория* от Дж. Боулби и неговите последователи.

Двигателните възможности на детето се появяват в твърде строга последователност и са фиксирани по седмици и месеци в *skalите на А. Гезел* за психомоторно развитие през първите 3 години. Развитието на различните двигателни компетенции в бебешка възраст, а и след това зависи от темпа на физиологично съзряване на бебешкия организъм, от подкрепата на възрастните и от желанието на детето да придобие тези компетенции. Разбира се, най-важен е първият фактор, но за бързо двигателно развитие е нужно съвкупното действие и на трите.

В бебешка възраст може да изразяват чрез специфична експресия следните емоции и емоционални състояния: *страх, безпокойство, отвращение, изненада, възбуда, интерес, радост, гняв, тъга*. От друга страна бебетата разпознават у възрастните реакциите на *страх, гняв, щастие, тъга, учудване*. Такова съвпадение в тълкуването на емоционално-афективната експресия (предимно лицезраза) у бебета и у възрастни се съгласува с предположението за вродени компоненти на човешката емоционалност. Те създават основата за общност и разбираемост на човешките преживявания.

Играейки си с предмети, хора, звуци и със собственото тяло, бебето натрупва опит за връзката между действия и техните последици, повече на поведенческо, отколкото на концептуално равнище. Децата си играят с действията, за да разберат ефектите, предизвиквани от тях. Склонността на бебетата да изследват своя свят е просто изумителна! Сензомоторните игри на бебето най-често се състоят в многократно повторение на последователности от движения.

На около 12 месеца възниква и главното интелектуално постижение за този възрастов период - *схемата за постоянство на предметите и хората*. Преди това бебето престава да търси предмет, който се скрива зад екран, а след консолидиране на схемата за постоянство, то започва настойчиво да очаква и търси скрития предмет. Интелектуалните постижения на детето-бебе трудно се отделят от двигателните му компетентности, затова Жан Пиаже с основание говори, че тогава се развива "сензомоторен интелект".

Приема се условно, че бебето навлиза в следващия период, когато проходи. Погледнато отблизо прохождането е постепенно. Като критерий на прохождане се счита *първата самостоятелна крачка* без детето да падне. Стабилизирането на походката може да трае и месеци наред, но направи ли само първата крачка детето е престанало да бъде бебе и вече е малко *момченце* или *момиченце*.

Психологически особености на ранното детство

Първата крачка е символ на началото на автономността на детето. Прохождането радикално променя неговия жизнен свят. То може да изследва множество предмети без помощ и да прави самостоятелни избори за придвижване в пространството. В следващите две години малкото момиче (момче) има да решава следните задачи на развитието:

- да се научи да манипулира умствени образи;
- да усвои масивна част от родния си език;
- да се усъвършенства общотелесния контрол;
- да обогати репертоара на своите игри и да усложни съдържанието им;
- да се прояви ядрото на личността си във вид на декларирано "Аз".

Разрешаването на тези предизвикателства при здраво дете и стимулираща среда не е особено трудно, защото децата в тази възраст са изключително дейни; ако не спят те постоянно са заети с предметни игри, говорят си на глас, задават въпроси, скачат, тичат и изобщо се отдават на удоволствието да упражняват тялото си.

През ранното детство се извършва интензивен преход от *външни* форми на активност към *вътрешни* форми на боравене с образи, спомени и мисли. Така според Жан Пиаже се заражда *предоперационалният интелект* на детето.

В резултат у детето се възникват подражание в отсъствие на образец, символната игра, въображението и речева саморегулация на по-сложни форми на поведение.

Първо (според Л. И. Божович съвсем в началото на ранното детство) възниква *подбудителната сила на спомените*. Така детето може да почерпи стимулация от ментални подбуди и да бъде по-свободно от обкръжението си. Появява се т. нар. *предоперационална (символична) мисъл*, която позволява предметите на света на детето да приемат множество предназначения “науж”. Пред-операционалната мисъл е общ предходник, както на мисленето, така и на въображението. В нея детето открива света на възможностите и то започва да си играе с тях, като свободно преминава от наличното към фантазното и обратното. Детската игра се обогатява на символност. Един предмет може да представлява, символизира друг предмет, напр. една пръчка да стане кон! Пиаже забелязва, че децата се опияняват от символната си способност и той нарича това “всемогъщество на детската мисъл”. На тях им се струва, че със силата на желанието могат да направят от всичко всичко.

До 2 год. възраст децата подражават на живи образци в действие, предимно на своите родители, но подбудителността на спомена и символната способност им дават възможност да подражават на образци и при отсъствието им в реалната ситуация.

През 2-та и 3-та година на детството ускорено се усвоява структурата и функциите на родния език. Бързината и лекотата, с която се извършва това карат Е. Ленебург и Н. Чомски да предположат, че универсалната езиковата структура е вродена и само се разгръща при съответна езикова среда. През първите години от живота си децата разбират значително повече, отколкото могат да изкажат. Овладяването на отделните езици от децата изисква различно време в зависимост от сложността на съответната езикова система. Базовата езикова компетентност за английски език се придобива от децата за 48 месеца (4 години). Има основание да се мисли, че за българския език това време би трябвало да е по-дълго, защото неговата граматична структура е по-сложна от тази на английския (Великолепни наблюдения върху речевото развитие на български деца се съдържат в Б. Блажев и В. Попова “Чудесата на детската реч”, С., Тулия, 1995).

Усвояването на езика предизвиква “обективирание” на детското преживяване. Чрез речта детето “превежда” своите мисли в общоприета система от знаци и правила. За целта то трябва непрекъснато да координира своята гледна точка с тази на другите. Това на 2-3 годишна възраст, а дори и по-късно, трудно му се отдава, затова неговата реч е *егоцентрична* (Пиаже, Виготски). Егоцентризмът на детето не бива да се схваща в нравствен смисъл. Той означава неспособност на детето да се децентрира от собствените мисли и представи, да се постави на мястото на другия и да “види” ситуацията през неговите очи. Но и така, егоцентричната реч изпълнява важна функция - да регулира практическите действия на детето (Л. С. Виготски).

След втората година игрите на детето вече не са с предмети и с възрастни, както дотогава, а се обогатяват на *фантазни* елементи. От възникването си фантазната игра не е само проективно удовлетворяване на детските желания и развлечение. В нея те експериментират със своето обкръжение и опознават един широк свят чрез свободно приписване на предназначения и свойства на предметите и на своите действия и разширяват хоризонта на преживяването си отвъд всекидневното. Ранните форми на детското въображение се отличават с размитост на границите между реално и фантазно. За това объркване спомагат и желанията на децата. Малките деца имат склонност да вземат желаното за действително. Затова докато не изкристализират сферите на реално и фантазно не съществува и феномена *детска лъжа*. Често децата започват своя разказ като небивалица, а после се увличат и сами са убедени, че говорят за реално събитие. Установено е, че докато 3-годишните деца са уверени, че всичко, което си въобразяват, съществува реално, година по-късно те вече разбират, че не всеки предмет на въображението има реално битие.

През третата година от живота си децата все повече осъзнават себе си като причинители на действия. Те изпитват удоволствие да противоречат на възрастните и да правят обратното на техните указания. Последното съставлява известния *негативизъм на 2-год. деца*. В противопоставянето се заражда едно *чувство за субектност*. По-късно започва и позитивното самоутвърждаване на детето. Някъде към 3-годишна възраст то започва не просто да предпочита да прави нещата само, а *настоява* за това. Тогава може да се чуе знаменитата фраза: “Аз сам(а)!” Тя символизира раждането на детската личност. На три години декларирайки потребността си от самостоятелност, детето става личност. С това завършва ранното детство и започва нов възрастов период.

Предучилищно детство

За родителите това често е най-хубавото време на общуване с техните деца. Грижите за детето стават определено по-малко от радостите, които то носи. Това е възрастта на въпросите и на тоталната игра. На детето му предстои да решава следните задачи на развитието:

- * Усложняване на *въображението* и на *сюжетно-ролевата игра*;

- * Възникване на първична *полова идентичност*;
- * Развитие на формите на *предоперационален интелект*;
- * В края на периода у детето следва да се появи комплексното състояние *училищна готовност*

Познавателният потенциал на 5-годишното дете

Според Робърт Зиглър още рано в онтогенезата влизат в действие "примитивни" познавателни процеси, които са необходими за функционирането на познавателната система на всяка възраст. Зиглър включва в тази група следните първични познавателни процеси: разпознаване, зрително сканиране на средата, научаване, интеграция на сетивата, селективно внимание (Siegler, 1983). Естествено те присъстват в познавателния потенциал и на 5-годишното дете. По-долу ще бъдат приведени типичните му умения и недостатъци.

На 5 години детето вече е усвоило езиковите форми и семантичните единици за изразяване и съобщаване на *всекидневно-битов опит*. Преодоляването на различията в речевата компетентност между детето и възрастните обикновено не представлява за детето самостоятелен проблем. Динамичната част на езиковата социализация в общи линии вече е завършила. Детето на 5 години се вглежда не в езика, а гледа през него.

В мотивационната сфера на 5-годишното дете продължават да преобладават емоционално наситени, бързо преходни подбуди, които могат да се нарекат *желания*. Калейдоскопичната смяна на желанията не стимулира системно познание и автономност на познавателната сфера. Така *желаното* слабо се отделя от *действителното* и двете се сливат във водещата за детето дейност- *играта*, която се явява предимно поле за проектиране на детските желания.

В познавателната сфера на вътрешния свят на детето слабо се диференцират сетивно-перцептивните процеси от собствено-интелектуалните (логически и мисловни). Това се нарича *синкретизъм* на детското познание. Това води до неразчлененост у детето на образите на възприятието и въображението, на мислите и спомените.

Детето на 5 години е *егоцентрично*. Това впрочем не трябва да се схваща като нравствен недостатък, а като *моноцентризъм*, абсолютизъм на собствената гледна точка, който се проявява във всякакви перцептивни и логически ситуации. Петгодишното дете почти не допуска, че е възможно другите да виждат нещата и събитията различно от него самото. То наивно предполага, че всички мислят, чувстват и трябва да действат по начина, който на него му се струва естествен. Понякога в игрови ситуации, детето преодолява привичния си егоцентризъм (Доналдсон, 1985, с. 22 - 27).

За детето на 5 години се разкрива една *разширена времева перспектива* отвъд настоящето. Появяват се първите трайни спомени, които се съхраняват цял живот, възниква и бъдещето, макар и да се простира 2-3 дни напред.

На 5 години детето започва да разбира *езика на математиката*, макар и по много конкретен начин. Детето може да събере, да речем, една тухла и още две тухли, едно дете и още две деца дори и във въображаема ситуация, но не може да събира или изважда чисти числа (Donaldson, 1992, pp. 88-89). Ето защо числовите абстракции предстои да се усвоят от 5-годишното дете.

В познавателната активност на детето се появяват първите логически операции - *сериация*, *класификация* (групировка) от най-елементарен вид.

Пет-годишното дете вече притежава солиден набор от *житейски понятия* за разнообразни явления и особености на всекидневието. Тези понятия са нещо като "възли" на неявната суперструктура на индивидуалния човешки опит - *образа на света* (Смирнов, 1985), която се консолидира в периода между 5 и 7 години.

Развитие на мисленето

Отговорът на въпроса дали мисленето се развива в проследявания тригодишен период зависи от нашето разбиране на мисленето. Ако наречем мислене всички прояви на детска съобразителност, остроумни разсъждения и справяния с практически трудности, т.е. мисленето като всякакви прояви на интелигентност, то може да се заключи, че мисленето се развива интензивно. Ако пък мисленето се схваща като *логически* структурирана познавателна активност, насочена към *истинно* разбиране на ситуацията и света от субекта, то при такава тясна и строга дефиниция едва ли и повечето възрастни са способни да мислят пълноценно. Смятам, че именно второто разбиране на мисленето трябва да се приеме за валидно. Така е схващан мисленето и класикът на психологията на развитието - Жан Пиаже (1896-1980).

Жан Пиаже е открил, че на 5-6 годишна възраст у децата се появяват само две логически операции: *класификация* по един признак (групиране, сортиране на предмети по един признак) и *сериация* (градирано, степенувано подреждане на предмети по зададен признак - височина, нюанси на даден цвят и пр.). В изследване, проведено от Дорийн Розентал, се установява, че 7-годишните деца могат да решават *транзитивни* проблеми (например, "Сара е по-добра от Жанет, Жанет е по-добра от Мери. Коя е най-добра?"), което по-рано се е считало за компетентност на формалнологическия стадий, т.е. след 11 години (Rosenthal, 1977).

Друг тип мисловна компетентност, претърпяваща континуално развитие през детството, е формирането на понятия. В предучилищната възраст активно се овладяват съвкупност от т.нар. "житейски понятия" за разнообразни вещи, събития и особености на всекидневния свят. Ж. Пиаже и Л. С. Виготски са първите изследователи на тези спонтанни детски обобщения. Те намират, че тези обобщения не са пълноценни понятия, а пред-, псевдо-понятия, "комплекси" и следва да бъдат заменени с научни понятия през училищните години. Вече се приема за неправомерно такова високомерие към всекидневните интерпретации. Съвременен виждане е, че и двата вида понятия са еднакво оправдани, всеки в своя жизнен контекст - всекидневното и научното знание. Джийн Лейв е установила, че децата смятат и решават аритметични задачи в класната стая и в зеленчуковия магазин по съвсем различен начин (Lave, 1988). Ето защо двете системи на понятийна интерпретация не са в отношение на заместване, а на съществуване.

Най-забележителните постижения на "средното детство" (периода между 7 и 11 години) са т.нар. *феномени на запазване на Ж. Пиаже*. Чрез прости и изящни експерименти Пиаже е показал, че от определена възраст нататък (6-7 години в оригиналните изследвания) децата започват да разбират инвариантността на редица свойства на физическия свят, независимо от видимите трансформации на предметите и веществата в експерименталната ситуация - съгъстявания, разреждания, преформиране, разкъсване, преливане и пр. Пиаже е изследвал 8 вида запазвания: за *брой*, *дължина*, *тегло*, *непрекъснати количества (течности)*, *прекъснати количества*, *площ*, *маса (вещество)*, *обем*. Всички тези свойства са физически величини и съставляват ядрото на разбиране на физическия свят. Тяхното придобиване обикновено става в продължение на 4-5 години, най-често в реда изложен тук. Феномените на запазване по правило слабо се влияят от обучението. Постигането на всеки вид запазване е свързано с овладяването на няколко обратими логически операции. Около феномените на запазване е изписана огромна научна литература и се потвърждава идеята, че дори видимо простите човешки действия и понятия се оказват сложни за разбиране. В случая е важно, че първите феномени на запазване възникват на 6-7 години и се явяват нещо като кулминация на познавателното развитие през първата третина от детството.

Познавателният потенциал на 7-годишното дете

В предходния раздел се опитах да покажа как изглежда познавателната сфера на типичното здраво дете на 5 години. В следващите две години то преживява значителни промени в разбирането си за света, хората и самото себе си. В повечето когнитивни функции на детето се регистрират положителни новообразувания. В настоящия раздел ще резюмирам по-важното от казаното дотук за познавателните възможности на детето в края на предучилищната възраст.

Ето какъв е обликът на 7-годишното дете като субект на познание.

Известно развитие претърпяват *перцептивните възможности* на детето - то започва да предпочита устойчиво формата пред цвета. Възприятието се променя към увеличаваща се аналитичност и разчлененост. Ускорява се процесът на разчленяване на формови конфигурации, което е благоприятно за формирането на четивни умения. Напълно се стабилизира наименоването на цветовете.

Скокообразно нарастват възможностите на *вниманието*. Възниква преднамереното (волево) внимание. Детето вече е способно да се съсредоточи около 10 минути върху действия и предмети без да ги превръща в игра. Появява се разпределеност на вниманието върху две измерения на стимулите или действията. Така в известен смисъл детето успява да върши две неща едновременно, макар и за кратко. Има изявена тенденция вниманието да се удържа върху *релационните свойства* на предметите и събитията. Това е най-важната предпоставка за формирането на абстрактни когнитивни структури. Тези промени в системата на вниманието увеличават *интелектуалната работоспособност* на детето.

У децата на 7 години възможностите на преднамереното и на непреднамереното запомняне започват да се изравняват. Все пак на децата им е трудно да запамятват смисли и им е по-леко да помнят наизуст. С 1-2 единици нараства обема на краткосрочната памет спрямо 5-годишната възраст. Седемгодишното дете може да състави добър разказ по серия от картинки.

Децата на 7 години вече притежават богат репертоар от *житейски понятия*. Те детайлно познават своето всекидневие, чието разбиране бива организирано чрез *обобщени събитийни репрезентации* и детайлни *скриптове* (К. Нелсън, Р. Фивуш). Такъв добре структуриран жизнен опит може да се попълва и с *елементарни научни понятия*.

Детското мислене става по-разгърнато и гъвкаво. Детето на 7 години разбира интуитивни свойствата на числата и числовия ред. То често се *децентрира* в различни ситуации и така може да застане на гледната точка на друг човек. Седемгодишното дете преви разлика между *видимост* и *реалност* във всекидневен контекст. Между 6 и 7 години се появяват първите *феномени на запазване*. Няколко логически операции вече присъстват в разсъжденията на 7-годишното дете, но логицизирането на детската мисъл едва започва. В съдържателен план доминират образите и представите. Затова децата се увличат по анимационни филми и обичат книжки с много илюстрации. Причудливото съчетание между *образност* и *логика* създава противоречива картина на детските умствени възможности, наречена от Пиаже "стадий на конкретните операции". Дж. Брунер установява, че от 6-7 години нататък в познавателната сфера на детето се извършва преход *от образна към символна система* на репрезентация на света. Нарасналият когнитивен потенциал на 6-7 годишното дете го прави годно за систематично обучение. Затова А. Валон нарича възрастта след 6 години (до 12-14 години) *учебен стадий*.

Важно е да се отбележи и следното: в тази възраст детето в европейския тип култура придобива *трудоподобна нагласа към познанието*, т.е. познавателните занимания се схващат като нещо не винаги удоволствено, често скучно и трудно, нещо, което изисква следване на интелектуални образци чрез усърдие и самопринуда.

Във възрастта около 7 години се наблюдават устойчиви различия по пол в интелектуалните способности - момчетата изпреварват момчетата със *словесните* си постижения, а момчетата се ориентират по-лесно в *пространството* и се справят по-добре с математически задачи, отколкото момчетата на същата възраст.

Обща характеристика на средното детство

В нашата страна за детето от 7 до 11 години се казва, че то е в "начална училищна възраст". Обозначаването на възрастови периоди в зависимост от училищната степен, в която се учат децата, е несполучливо, защото така изпъкват *институционални критерии* като водещи черти на даден възрастов период, а не техните *иманентни* особености. В англо-американската психология е прието този възрастов период да се нарича "средно детство". Всъщност в последното понятие се влага по-широко съдържание - средното детство обхваща възрастта от 6 до 12 години. В така обособената възрастова група попадат както 6-годишните деца, така и 12-годишните, които обикновено са петокласници. И едните, и другите споделят сходни психо-поведенчески черти с децата, учещи в I-IV клас. Названието *средно детство* е подходящо, защото периодът от 6 до 12 години е не само хронологическа, но и психологическа среда на детството.

До около 6 години у детето се забелязват често рудименти на бебешкото начало и то е все още твърде свързано със своето семейство и значимите хора от тази интимна общност. И това е съвсем обяснимо, защото семейството образува първичния жизнен свят на детето. В него се извършва базисната му социализация. Преди средното детство въпреки че детето може да ходи на детска градина и да играе там или на улицата с връстниците си, то си остава в главните си ориентации *семеино съществуване*. За детето от предучилищната възраст семейството е *моделът* и *гледната точка* за разбирането на социалните взаимоотношения.

Може да изглежда парадоксално, но за психологическата специфика на средното детство се знае най-малко в сравнение с другите 5 периода на детството. Фройд дори си позволява да нарече средното детство "латентен стадий" и сам не открива да се случва нещо важно в психо-сексуалното развитие на детето. Редица изследователи на детството намират, че спецификата на този период е в това, че тогава *детето се учи и училището е ключова институция в детския живот*. Така разсъждават руските психолози, подобно е становището и на Е. Ериксън. Предположението за централната роля на училището може да е било вярно за децата преди две поколения, да речем, но едва ли и в един *мултимедияен свят*, в който протича средното детство в европейския тип култура в края на XX век!

В съвременната психология на развитието средното детство продължава да се разглежда като период на ускорено развитие на интелектуалните психични функции и най-вече на мисленето под въздействие на учебния процес. Вече има достатъчно данни да се ревизира това становище и да се докаже, че във възрастовия период между 6 и 12 години водещо е *формирането на социални умения и мотиви*, които изтеглят учебната дейност след себе си. Ето защо е оправдано да се каже, че средното детство е време

на широка социализация на детето. От тази гледна точка оптимизацията на социално-публичния живот на детето е предпоставка за растеж на психичните му възможности.

През средното детство момчето или момичето обикновено е *хармонично отнесено* към своите три жинени свята: *семейството, училището и връстниците*. По правило след средното детство тази хармония се нарушава и децата започват да са ценностно ангажирани предимно в света на връстниците и другите два свята се превръщат във фон.

Известно време преди да пристъпи прага на училището (предимно на 6-годишна възраст за българските деца) у бъдещия ученик възниква т. нар. готовност за училищно обучение. Това е комплексно състояние, включващо *психофизиологически, познавателни и мотивационни* съставки. Главното в училищната готовност у детето е неговото *желание да бъде ученик*. Л. И. Божович изтъква, че детето слабо проумява какво значи да си ученик по същество, но бива привлечено от *външните атрибути* на ученичеството - новите дрехи, чантата, училищната обстановка, увеличената независимост от възрастните и всички символи на порастването. Детето се стреми да заеме ново място сред възрастните и училището резонира на неговата *потребност от по-висок статус*.

Тръгвайки на училище, малкият човек всячески се стреми да бъде като възрастните не само изпълнявайки "възрастни" роли в игрите, но и реално, практически. Изобщо от I клас нататък той по думите на Л. И. Божович все повече "бърза да порасне" (Божович, 1979). В тази, пък и в другите възрасти, да бъдеш дете за самото него нито е привлекателно, нито е престижно. Седем-осемгодишните деца вече *романтизират* живота и статуса на по-големите - батковци, качички и всички възрастни, те *копнеят* да бъдат поне в някои атрибути подобни на по-големите. Затова ходенето на училище им предоставя чудесна възможност да пораснат в собствените си очи. По-късно в юношеството (втората половина на тийнейджърството) *стремежът да са като възрастните* във всяко отношение става натрапчиво желание, може да се каже и страст за немалко от децата. Тук ще отбележим още, че бързането да пораснеш е не само част от нормалната мотивация на порастването, но и необходимост, за да вървиш ритмично по пътя на съзряването.

Социална ситуация на развитие през средното детство

Социалната ситуация на развитие се сменя - камерната социалност на семейството, където на детето е отредено привилегировано място, се замества от доминирането на партньорска, равностойна социалност в класовия колектив. Там рядко има центрираност върху отделен индивид и е нужна взаимна координация на гледните точки и на интересите на децата. Изпреварващо се преустройва социалната сфера на детето, а това води до растеж на детските познавателни възможности.

Първокласникът има желанието и възможността да се приобщава към *извън-семеиния* социум. За него се разтварят широко други два жинени свята - на *училището* и на *връстниците*. В средното детство училището, макар и не много, доминира в ценностните ориентации на малките ученици, а през тийнейджърството училището отстъпва водещата си роля на връстниците.

Впрочем това не би могло да стане без негласната или явна подкрепа на родителите. Те внушават на детето си пиетет към училището и учителя. Ако в началните класове у детето възникне конфликт между ценностите на училището и на семейството, той в повечето случаи би се разрешил в ущърб на училището. За щастие в нашата българска, пък и европейска традиция, родителите обикновено оказват най-малкото морална подкрепа на училището поне в първите 7-8 класа.

Може би главната причина за това, че значителна част от големите ученици отбиват учебна "повинност" се крие в отчуждението на родителите (донякъде и на учителите) им от училището като институция и форма на духовен живот. Обичайно в семейства, в които има малки ученици, проблемите на класа и на училището са постоянни дискуссионни теми в "семеиния парламент". Една от дежурните фрази в устата на детето от началните класове е: "*Госпожата (госпожицата) каза...*" Затова началният учител трябва да внимава какво говори пред децата, тъй като повечето негови оценки, особено казани категорично, се загнезждат трайно в детското съзнание и пораждат бурен коментар от страна на родителите при несъвпадение с техните възгледи.

Такова тематизиране на оценките на учителя от децата е повече за добро: за няколко години учителят добива в детските очи голям авторитет, нерядко надвишаващ този на родителите, и това може да се използва за приобщаване на детето към по-широки пластове на културата на дадено общество. Като цяло средното детство бележи *върх на авторитета на възрастните*.

Самооценката на детето

Както и в предходните възрастови периоди самооценката (себе-оценката) в средното детство е сума от оценките на значимите възрастни (най-често на майката, бащата и учителката и евентуално на дядовци и баби). Ако те дават на детето високи оценки, хвалят го и му вярват, че то може да се справи с много неща, то проявява високо самочувствие, повишени претенции и мисли себе си като заслужаващо уважение и внимание. И обратно, при незачитане, недоверие и непрестанни упреци, то не очаква от себе си високи постижения, а заедно с това не полага усилия за постигане на висока норма на развитие. В цялост самооценката на момчетата и момичетата през средното детство е нещо като *самоизпълняващо се пророчество*: за да повярва детето в себе си, нужно е първо значимите възрастни да повярват в него.

Според големия изследовател на детството Жан Пиаже през средното детство постепенно се изживява *егоцентризъмът* в речта, в мисленето и в социалните взаимоотношения. Възниква нова ядрена структура на съзнанието - *способността да се заема гледната точка на другия човек*. Неразчленеността на собствената и другите гледни точки е свързана със *синкретизма на мисленето и възприятието* в предишните периоди. Например, на въпроса: "Твоят брат има ли брат?" 5-6 годишното дете отговаря "Няма", докато по-големите деца са склонни да отговорят утвърдително. Успешното заемане на гледната точка на другия има множество следствия както за развитието на познавателната сфера, така и за социалните взаимоотношения на детето. Нараства склонността му за сътрудничество с връстниците.

Развитие на мотивацията

В мотивите си детето през средното детство е все още твърде много свързано с възрастните. Например, то посещава музикална школа или кръжок заради това, че така иска майка му. Детето не цени особено съдържанието на нещата, които учи там, а това, че неговите занимания се харесват на майката или на някой друг от значимите възрастни.

В училище мотивацията за участие в учебни дейности също е *персонифицирана*. Обикновено детето върши нещата, за да спечели одобрението на учителя. Н. Д. Левитов отбелязва, че *собствено-познавателните* мотиви (учене заради самото учене) започват да се утвърждават след III клас. Тогава се отчленяват и *съревнователни* мотиви в учението и в трудовите дейности. В предните години децата се съревновават само в игрови ситуации.

В III-IV клас се появяват устойчиви мотиви за *заемане на по-добро място в детския колектив*. В края на средното детство се открояват *постоянни* водачи в детските общности - класове, отбори, улични обединения. В началото на периода, обаче, приятелствата и лидерството са още твърде *ситуативни*. При 6-8 годишните деца лидерството в групите се мени според ситуацията, но след 10 годишна възраст едни и същи деца се изявяват като водачи в разнообразни дейности.

В края на средното детство се наблюдава тенденция на подбор на приятелите по душевно сродство. Тогава децата започват да схващат тази близост като траен ангажимент, а не така, както заявява едно дете на 7 години: "Вчера бях приятел с Влади, днес съм приятел с Вальо, а утре ще сме приятели с Иван". У 11-12-годишните деца се извършва бърза *преориентация на доминиращите за тях отношения* от света на възрастните към света на връстниците. Тогава за детето става по-важно да се хареса на връстниците си, отколкото на възрастните.

Промени в познавателната сфера

Съществени промени настъпват в познавателните възможности на децата. По отношение на интелектуалното развитие Жан Пиаже нарича този период "*стадий на конкретните операции*". Същността му се състои в това, че детето усвоява *еквивалентност* и *обратимост* на преобразованията на предметите при условие, че борави с тях практически. У него възникват обобщени интелектуални схеми (операции) за установяване на инвариантност на най-използваните предметни свойства - *обем, маса, количество, число* и пр. Детето започва да проявява *логичност* и *непротиворечивост* на мисленето, но само в *конкретни* ситуации, защото за интелектуалните си действия то се нуждае от сетивно-предметна основа.

Когато детето в този период загуби интерес към реалните ситуации на своя живот, то се отдава на фантазии, които са алогични и противоречиви, както в предходния период на живота му.

Особено типична за познавателната активност на детето в средното детство е *образността*. Това е време на разцвет на т. нар. *образно мислене*. Всъщност образно мислене значи *мислене зависимо от възможностите на възприятието*.

Всички учители са забелязали, че доста от децата в I и II клас пишат, обръщайки огледално букви като “К”, “И”, “Р”, което се обяснява с нестабилната им ляво-дясна ориентация. Пространственото възприятие в цялост все още не е добре диференцирано.

Възприятието за време е значително *по-бавно* и *разтеглено* в сравнение с това на възрастните. Може да се каже, че един учебен час от 35 минути е събитийно по-наситен за детето, отколкото 3 часа у възрастния.

Децата имат нужда от постоянна смяна на заниманията и ако това не става бързо, у тях възниква чувство за принудително удължаване на времето и заедно с това - до скука и агресивност. Ето защо при организиране на всякакви дейности в средното детство е нужно да се планира *бърз темп на смяна на ситуациите*, като след 3-4 часа най-много следва децата да се оставят в режим на самодейност, т. е. спонтанно да сменят заниманията си както става в играта.

По отношение на познавателното развитие в средното детство се спори дали децата са пленници на своята възраст и особеностите на обучението трябва да се пригаждат към възрастта, или могат радикално да разширят познавателните си възможности при ефективна организация на обучението. По-общо казано това е проблемът за отношението между *обучение* и *развитие*: кое е водещо.

“Практици” и “теоретици” през средното детство

В тази възраст се забелязва диференциация на два *личностни типове* по отношение на доминиращата им ориентация - към разбиране на света в неговата истинна определеност, или към “правене на неща”. Условно можем да наречем първия личностен тип *теоретици*, а втория - *практици*. Ако тази типология е вярна, тя би имала сериозни последствия за организацията на училищното обучение. За двата типа е нужен различен по форма учебен процес, а дори и учебното съдържание би трябвало да се различава. Теоретичното обучение би било слабо ефективно у деца с практическа нагласа и обратното. Предполага се, че двата типа се запазват и след средното детство, защото изразяват фундаментални склонности на човешките индивидуалности.

Ускорено развитие на волята

Средното детство е период на *ускорено* развитие на волята. Изглежда главният фактор за волево развитие е цялостната организация на училищното обучение. Тя кара детето да разрешава типичната *ситуация на противоречие* между “иска ми се” и “трябва” в полза на “трябва”, т. е. да потиска спонтанните си желания и вместо тях да върши неща, които са необходими, макар и неприятни. Такова заместване става чрез *привички за самопринуда*. В руслото на волевото развитие се зараждат и усложняват *преднамерените* форми на познавателна дейност - преднамереното внимание, преднамерената памет, наблюдението, писмената реч. Изключително важна за цялостното развитие на детето е писмената реч като преднамерена форма на комуникативна дейност. Изразявайки мислите си в написан текст, детето създава *безконтекстно* изказване, така че намерението и ситуацията да присъстват адекватно в писмения текст, а не да се подразбират, както е обикновено в устната реч.

Три фундаментални групи умения през средното детство

Така или иначе началното училище развива у детето три групи умения, които ще са основа на развитието му в бъдеще. Това са:

- *грамотността* като средство за приобщаване към дълбинните пластове на общочовешката и на националните култури;
- *научните понятия* като средство за създаване на истинна картина на света;
- *волята* като набор от умения за самопринуда, така че да се преодоляват трудности и пречки от всякакво естество.

Тези три вида компетентности са най-важните предпоставки детето да стане добре адаптиран гражданин на обществото, в което живее.

Психично развитие през тийнеджърството

Тийнеджърството е може би най-сложният и противоречив период на човешкия живот. Особено добре проучено е късното тийнеджърство - юношеството.

Задачи на развитието през тийнейдърството са следните:

- усвояване на маскулинни /фемининни/ социални роли;
- самоутвърждаване в света на връстниците чрез противоборство и приятелство;
- възникване на духовно Аз като интегратор на самосъзнанието и на главните идентификации;
- възникване на мотиви за професионални и духовни дейности.

Ранното тийнейджърство се характеризира с бурни процеси на физическо израстване. Само по себе си това е интензивен физиологичен стрес за организма. Общо взето тогава децата са най-непослушни, своенравни, особено в училище. Като че ли тогава нетърпението им да пораснат е най-голямо. Много деца войнствено отстояват претенцията си, че са вече големи. В това те по-скоро убеждават себе си и връстниците си, отколкото възрастните - родители и учители. В този под-период се наблюдава рязък спад на учебната мотивация. Голяма част от децата започват да отбиват "учебна повинност". Още в ранно тийнейджърство децата в Европа и Америка развиват особена тийнейжърска субкултура със специфични идоли, модни облекла и маниери на поведение.

Късното тийнейджърство /юношеството/ обикновено укротява емоциите по отношение на предизвикателствата от живота. Реакциите и преживяванията са подобни, но вече се проявяват белези на нарастваща емоционална и социална зрелост. Първи са обърнали внимание на спецификата на юношеството Русо и Гьоте. Русо твърди, че тогава се извършва "второто раждане на човека", а Гьоте открива феномена "мирова скръб" чрез своя герой-юноша в "Страданията на младия Вертер". После редица писатели и поети са придали романтичен ореол около юношеството. В психологията първите изследователи на юношеството са били Дж. Стенли Хол и Едуард Шпрангер. За очертаване на облика и проблемите на юношеството много е допринесла и Шарлота Бюлер. Увлекателни книги за юношеството е написал руският психолог и социолог Игор Кон ("Дружба", "Психология старшекласника", "Откритие "Я" и др.). Едно убедително социо-историческо изследване на юношеството е написала и Франсоаз Долто ("Тийнейджърите", преведена на български). Важни проникновения за проблемите на юношите е изказал и Е. Ериксън.

Може да се види, че за юношеството са писали много, знае се много, и все пак около юношеството витае някаква мистика. Общо взето тогава човек създава най-много неприятности за себе си и за своите близки. Затова нещата, които са изучени за този особено невралгичен период, не са достатъчни за справяне с проблемите, които юношеството причинява.

Литература по общи проблеми на психичното развитие и детска психология:

1. На български език

1. **Адлер**, Алфред. Смисълт на живота. *Въведение в индивидуалната психология*. С., ИК "Европа", 1995.
2. **Адлер**, Алфред. Човекознание. *Увод в индивидуалната психология*. С., Евразия, 1995.
3. **Александрова**, Наталия. Психологически особености на самооценката у ученици от начална училищна възраст. *Психология*, 1987, кн. 5, с. 31-37.
4. **Александрова**, Наталия. Особенности на самосъзнанието в началната училищна възраст. Висш педагогически институт. Благоевград, 1986.
5. **Алексиева**, Емилия. Рисунките в психологическото изследване на личността. Университетско издателство "Св. Кл. Охридски", 2000.
6. **Алексиева**, Емилия и К. **Лоретан**. Рисуна на човешка фигура при здрави и хоспитализирани деца. Годишник на Софийския университет. Философски факултет, кн. Психология, С., 1992, с. 239-255.
7. **Байчинска**, Красимира. Микроструктурен анализ на мотивационната перспектива за бъдещето в средна възраст. *Българско списание по психология*, 1993, бр. 4, с. 15-34.
8. **Байчинска**, Красимира. Функционална организация на мотивационната перспектива в средна възраст. *Българско списание по психология*, 1993, бр. 2, с. 54-69.
9. **Балабанова**, Мариана. Граматика на фантазияния дискурс. С., Образование, 1999.
10. **Балев**, Жорж. Адаптация на скала за детската Аз-концепция на Пиерс и Харис в горна училищна възраст. Годишник на Софийския университет. Философски факултет, кн. Психология, С., 1992, т. 85, 205-238.

11. **Бела**, Роджър и съавтори. Навици на сърцето. С., Критика и хуманизъм, 1998.
12. **Блажев**, Б. и В. **Попова**. Чудесата на детската реч. С., Тилиа, 1995.
13. **д-р Бовоар**, Симон. Вторият пол. I том: Факти и митове; II том: Преживеният опит. С, Колинс-5, 1996.
14. **Бойчев**, Вихър. Самооценка и ценностни ориентации на учениците в V-VIII клас. Педагогика, 1989, N 6, с. 13-19.
15. **Бошнакова**, Доротея П. Развитие на планиращата функция на мисленето у ученици в начална училищна възраст. Психология, 1989, кн. 2, с. 36-41.
16. **Брунер**, Джеръм. Психология на познанието. Педагогика, 1995, бр.9, с.3-95.
17. **Валон**, Анри и Р. **Зазо**. Детството. С., Наука и изкуство, 1988.
18. **Валон**, Анри. Играта и психическото развитие на детето. Педагогика, 1993, бр.4, с. 93-99.
19. **Виготски**, Лев С. Въображение и творчество на детето. С., Наука и изкуство, 1982.
20. **Витанова**, Надежда. Детска психология. С., Просвета, 1995.
21. **Георгиева**, Елена и Е. **Драголова**. Механизми на творческата готовност на децата в игра. Българско списание по психология, 1993, бр. 3, с.63-72.
22. **Гинът**, Хайм. Децата и ние. С., Наука и изкуство, 1988 (също Булвест 2000, 1992).
23. **Гофман**, Ървинг. Представянето на Аз-а във всекидневието. С., Петър Берон, 2000.
24. **Дайнов**, Евгений. Забавленията на другата половина. *Рокът и съвременната културна ситуация*. С., Университетско издателство, 1991.
25. **Даскалова**, Фидана. Книга за възпитанието на детето от раждането до училището. С., Просвета, 1993.
26. **Десев**, Любен. Уникална преходна възраст. Педагогика, 1993, бр. 4, с. 3-17.
27. **Диагностика на готовността на децата за училище**. *Колектив с ръководител Г. Бижков*. С., Университетско издателство, 1996.
28. **Диагностика на психичното развитие**. Под ред. на Й. Шванцара, С., Наука и изкуство, 1988.
29. **Димитров**, Иван. Динамика на структурата на "Аз-а" през ранните етапи на онтогенезиса. Годишник на Софийския университет. Философски факултет, кн. Психология, С., 1986, т. 76, с. 32-58.
30. **Димитров**, Иван. Индивидуални особености на функциониране на образа за себе си в детска възраст. Годишник на Софийския университет. Философски факултет, кн. Психология, С., 1981, т. 74, с. 64-96.
31. **Димитров**, Иван, М. **Стайкова** и С. **Ташева**. Възприемане и емоционално въздействие на кукления театър при деца в предучилищна възраст. Годишник на Софийския университет. Философски факултет, кн. Психология, С., 1993, т. 86, с. 5-72.
32. **Димитров**, Пламен. Подходи към психологическото консултиране на семейства с надарени деца. Българско списание по психология, 1994, бр. 2, с. 36-46.
33. **Димитров**, Пламен. Основни компоненти в неопсихоаналитичната концепция за процеса на развитие в зряла възраст. Българско списание по психология, 1993, бр. 3, с. 38-51.
34. **Долто**, Франсоаз. Тийнейджърите. С., Наука и изкуство, 1995.
35. **Долто**, Франсоаз. Когато се появи детето. Психоанализа на детето. С., Водолей, 1993.
36. **Драгошинова**, Райна, Т. **Татъзов**, В. **Гатев**, Н. **Муравенко**, Р. **Ямполская**. Сравнителен анализ на психомоторното развитие на деца в ранна възраст. Българско списание по психология, 1992, бр. 4, с. 76-80.
37. **Ериксон**, Ерик. Жизнен цикъл. В: Социология на личността. С., Наука и изкуство, 1990, с. 198-210.
38. **Ериксън**, Ерик. Идентичност. Младост и криза. С., Наука и изкуство, 1996.
39. **Захаријева**, Райна и К. **Гетова**. Тестове за диагностика на психичното развитие на детето. С., Университетско издателство "Св. Кл. Охридски", 1999.
40. **Здравчев**, Левчо и И. **Паспаланов**. Как се създават таланти. С., Народна просвета, 1985.
41. **Йолов**, Георги. Третата възраст: *Самочувствие, активност, жизнена позиция*. С., Наука и изкуство, 1982.

42. **Йолов**, Георги и др. От върха на годините: *Приемственост и сътрудничество между поколенията*. С., Партиздат, 1982.
43. **Йолов**, Георги (ред.). *Поведение и реализация на младия човек*. С., 1980.
44. **Калчев**, Пламен. Самооценка и междуличностно сравнение в групата. Българско списание по психология, 1994, бр. 1, с. 3-15.
45. **Калчев**, Пламен. Междуличностно сравнение и самооценка на способностите в обучението. Педагогика, 1991, N 6-7, с. 3-14.
46. **Калчев**, Пламен. Някои параметри на развитие на вътрешните мотиви за учене в I клас. Психология, 1985, кн. 6, с. 28-31.
47. **Киров**, Кирил. *В търсене на човека*. С., Наука и изкуство, 1988.
48. **Кови**, Стивън. *Седемте навика на високо ефективните хора*. С. Кибеа, 1999.
49. **Кон**, Игор С. *Откриването на "Аз"*. С., Наука и изкуство, 1980.
50. **Костадинова**, Красимира и Т. **Татъзов**. Характеристика на рисувателните движения при деца от 2 до 3 годишна възраст. Българско списание по психология, 1993, бр. 4, с. 57-64.
51. **Константинов**, К., **Петров**, И., **Христов**, Хр. *Психология и психопатология на напредналата възраст*. С., Медицина и физкултура, 1981.
52. **Коул**, Майкъл. *Социокултурна психология*. С., Дилок, 2000.
53. **Крумов**, Крум. Изследване на ценностната ориентация на учениците в горна училищна възраст. Годишник на Софийския университет. Философски факултет, кн. Психология, С., 1981, т. 74, с. 97-122.
54. **Левкова**, Ирена. *Психология на развитието*. Шумен, 2003.
55. **Леонтиев**, Алексей Н. *Проблеми на развитието на психиката*. С., Наука и изкуство, 1974.
56. **Лийвехуд**, Бернард. *Фази. Духовните ритми на зрелия живот*. "Зограф", Варна, 1999.
57. **Лисина**, Мая и И. **Димитров**. *Общуване и самопознание*. С., Наука и изкуство, 1982.
58. **Люблинска**, Анна А. *За психологията на ученика от началната училищна възраст*. С. Народна просвета, 1984.
59. **Люблинска**, Анна А. *Детска психология*. С., Наука и изкуство, 1978.
60. **Маджирова**, Надежда. *Детските комплекси*. Пловдив, 1996.
61. **Манова-Томова**, Василка. *Психологическа диагностика на ранното детство*. С., Народна просвета, 1974.
62. **Маринова**, Е. *Жан Пиаже. Двата морала*. С, ИК "М-8-М", 1998.
63. **Маслоу**, Е. *Мотивация и личност*. С. Кибеа, 2001.
64. **Миленски**, Иван. *Играта на децата и играта на животните*. С., Кабри, 1997.
65. **Минкова**, Станка. Релацията "оценка-самооценка" в средната училищна възраст. Педагогика, 1993, бр. 5, с. 31-42.
66. **Мир детства** (Поредица от три книги посветени на предучилищното детство, началната училищна възраст и пубертета, които имат 2 руски издания през 70-те и 80-те години и едно българско издание през 80-те години).
67. **Мийд**, Джордж Х. Възникване и структура на "Аза". В: Социология на личността. С., Наука и изкуство, 1990, с. 161-162.
68. **Минчев**, Борис. *Личност, ситуационни редове и възпитание в началната училищна възраст. Начално образование*, 1994, бр. 4, с. 12-19.
69. **Минчев**, Б., Ив. **Башовски**, В. **Банова** и Н. **Минчева**. *Психологично изследване на детето в начална училищна възраст*. С., "Веда Словена - Ж. Г.", 1996.
70. **Минчев**, Б. /съставител и редактор/. *Ръководство за изследване на детето - I част*. С., Веда Словена - Ж. Г., 2000 г.
71. **Михова**, Златка, А. **Николова**, Ю. **Попова**, В. **Вълова**, Й. **Георгиева**. *Методи за овладяване на проблемното поведение на децата в училище*. С., Национален център за комплексно изследване на човека, 1993.
72. **Мойнова**, Мариана. *Еволюцията на детската рисунка*. Велико Търново, ПИК, 1999.
73. **Николаева**, Силвия. *Личността на ценностен кръстопът*. С., Булгарика, 2000.
74. **Огниенович**, Весна и **Нешич**, Будимир. *Поздрави някого*. С., Народна младеж, 1983.

75. **Парсънз**, Толкът. Социализацията на детето и интернализирането на социални ценностни ориентации. Структура на "базовата" личност. В: Социология на личността, С., Наука и изкуство, 1990, с. 183-198.
76. **Пашев**, Георги. Репрезентацията на събитията при деца от 5 до 15 години. Годишник на Софийския университет "Св. Кл. Охридски", Философски ф-т, кн. Психология, т. 84, 1991, с. 99-142.
77. **Пашев**, Георги. Развитие на понятието "егоцентризъм" в творчеството на Ж. Пиаже и в някои съвременни изследвания. Психология, 1989, N 1, с. 29-36.
78. **Пеев**, Стефан, и Р. **Стаматов**. Развитие на детското мислене. Пловдив, Макрос 2000, 1994.
79. **Пенчева**, Сийка, Й. **Лалова**, Ф. **Василева**. Церебрална доминантност и гнозисно-пракисни функции у деца. Българско списание по психология, 1994, бр. 1, с. 76-82.
80. **Пенчева**, Стефка. Установката и творчеството в училище. С., Образование, 1995.
81. **Пенчева**, Стефка и Ю. **Димитрова**. Проучване на тактилната комуникация в педагогическия процес (I - III кл.). Българско списание по психология, 1993, бр. 4, с. 65-72.
82. **Пиръов**, Генчо. Схващанията на децата за човешките качества. Начално образование, 1994, бр. 5, с. 31-36.
83. **Пиръов**, Генчо. Децата и ние. С., Веда Словена - Ж. Г., 1993.
84. **Подготовка за училище**. Благоевград, Висш педагогически институт, 1991.
85. **Попов**, Горан. Психология на началния ученик. С. Любомъдрие, 2000.
86. **Пред прага на училището**. Програма за подготовка на 5-7 годишните деца за училище. Й. Факирска и съавтори. С., Труд, 2000.
87. **Психологически проблеми на развитието на личността**. С., Научно-изследователски институт по образованието, 1991.
88. **Психология на началната училищна възраст**. *Библиографска справка* (съст. Б. Минчев), Начално образование, 1995, бр. 4, с. 71-80 (Там са изброени 235 заглавия на статии и книги на бълг., руски и англ. езици, свързани с проблемите на средното детство).
89. **Русинова**, Златка. Динамика на възприемането на живопис в училищната възраст (IV-X клас). Годишник на Софийския университет. Философски факултет, кн. Психология, С., 1987, т. 80, с. 71-96.
90. **Силгиджиян**, Хайгануш. Личността на юношата. С., Наука и изкуство, 1978.
91. **Силгиджиян**, Хайгануш. Аз-концепция и психосоциална идентичност. София, Университетско издателство "Св. Кл. Охридски", 1998.
92. **Силгиджиян**, Хайгануш. Влияние на времевия хоризонт и жизнените цели върху жизнеспособността в третата възраст. Годишник на Софийския университет "Св. Кл. Охридски", Философски ф-т, кн. Психология, С., 1982, т. 75, с. 31-70.
93. **Стаматов**, Румен. Развитие на познавателните действия. Пловдив, Пловдивско университетско издателство, 1993.
94. **Стаматов**, Румен. Детска психология. Пловдив, Хермес, 2000.
95. **Стаматов**, Румен. Емоционалното развитие на детето. Пловдив, Пловдивско университетско издателство, 2000.
96. **Стаматов**, Румен и Б. **Минчев**. Психология на човека. Пловдив, Хермес, 2003.
97. **Стойчев**, Неделчо. Самооценка и очаквания за социална подкрепа в междуличностните отношения на учениците. Българско списание по психология, 1993, бр. 1, с. 48-57.
98. **Стоянова**, Фелиянка. Скала за оценка на надарените ученици. Психология, 1990, кн. 1, с. 34-41.
99. **Танкова**, Румяна и И. **Шушнева**. Един възможен инструментариум за диагностичен срез на ценностната ориентация при първокласника. Педагогика, 1998, кн. 11-12, с. 72-78.
100. **Татъзов**, Тотко. Психодиагностика на ранното детство. Пловдив, Макрос 2000, 1999.
101. **Тимев**, Тимен. Генериране на таланти. С., Memoria Mundi, 1999.
102. **Теркъл**, Стъдс. Работа. Хората разказват какво вършат всеки ден и какво мислят за това, което вършат всеки ден (Интервюта). С., Профиздат, 1980.
103. **Търкъл**, Стъдс. Разговор със себе си. Партиздат. 1985.

104. **Търкъл**, Стъдс. Американски мечти. Изгубени и намерени. С., Профиздат, 1984.
105. **Уиникът**, Д. У. Игра и реалност. С., Лик, 1999.
106. **Ушева**, Мариана. Основни психопедагогически доминанти в средната училищна възраст. Педагогика, 1995, бр. 11, с. 29-38.
107. **Фройд**, Ана. Егото и защитните механизми. С., Лик, 2000.
108. **Фройд**, Зигмунд. Психология на сексуалността. С., Христо Ботев, 1991.
109. **Христова**, Диана. Развитиен подход към изучаване на времевата перспектива в младостта. Годишник на Софийския университет "Св. Кл. Охридски", Философски ф-т, кн. Психология, С., 1993, т. 86, с. 145-158.
110. **Христова**, Евдокия. Социалните стереотипи за страшното в детските рисунки. Психология, 1987, кн. 6, с. 31-36.
111. **Христозов**, Христо и Р. **Пенушлиева**. Психологическото изследване на детето. С., Медицина и физкултура, 1970.
112. **Цветков**, Димитър. Теории за стадиалното развитие на личността. Педагогика, 1993, бр. 5, с. 4-19.
113. **Цветкова**, Методка и В. **Банова**. Взаимодействие на децата с връстници през ранното детство. Българско списание по психология, 1993, бр. 3, с. 73-84.
114. **Цолов**, Валентин. Познаваме ли приятелите на своите деца. Психология, 1985, бр. 1, с. 8-12.
115. **Чавдарова**, Сийка. Проявления на мотива за идентификация в горна училищна възраст. Педагогика, 1996, бр. 2, с. 19-26.
116. **Чичикова**, Кристина и Р. **Стаматов**. Развитие на детската речева дейност. Пловдив, Сема 2001, 1996.
117. **Чуковски**, Корней. От две до пет. Варна, изд. Г. Бакалов, 1982.
118. **Шихи**, Гейл. Преходи. С., Кибеа, 1998.
119. **Янгс**, Бети. Как да развиете самооценката на вашето дете. Шест съставки от жизнено значение. С., Наука и изкуство, 1999.

II. На руски език

1. **Александрова**, Наталия Х. Субъектность на поздних этапах онтогенеза. Нижегородский гуманитарный центр, Нижний Новгород, 2000.
2. **Антонова**, Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. Вопросы психологии, 1996, N 1, с. 131-143.
3. **Бернс**, Роберт. Развитие Я-концепции и воспитание. М., Прогресс, 1986.
4. **Божович**, Лидия И. Проблемы формирования личности. Москва - Воронеж, Издательство "Институт практической психологии", 1995.
5. **Божович**, Лидия И. Этапы формирования личности в онтогенезе. Вопросы психологии, 1978, N 4; 1979, N 2 и 4.
6. **Бороздина**, Л. В. и И. А. **Спиридонова**. Возрастные изменения временной транспективы субъекта. Сообщение I: Формальные параметры. Психологический журнал, 1998, т. 19, N 2, с. 40-50.
7. **Бороздина**, Л. В. и И. А. **Спиридонова**. Возрастные изменения временной транспективы субъекта. Сообщение II: Содержание. Психологический журнал, 1998, т. 19, N 3, с. 34-47.
8. **Брунер**, Дж. Психология познания. М., Прогресс, 1977.
9. **Бурменская**, Г. В. Экологическая ориентация в современной американской психологии развития. Вопросы психологии, 1985, N 4.
10. **Давыдов**, В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. Вопросы психологии, № 1, 1992, с. 22-33.
11. **Доналдсон**, Маргарет. Мыслительная деятельность детей. М., Педагогика, 1985.
12. **Егорова**, М. С. и Т. М. **Марютина**. Развитие как предмет психогенетики. Вопросы психологии, 1992, N 5-6, с. 5-15.

13. **Егорова, М. С. и Т. М. Марютина.** Онтогенетика индивидуальности человека. Вопросы психологии, 1990, N 3.
14. **Елизаров, А. Н.** К проблеме поиска основного интегрирующего фактора семьи. Вестник МГУ, сер. Психология, N 1, 1996, с. 42-49.
15. **Жизненный путь личности.** Отв. ред. Л. В. Сохань. Киев, Наукова думка, 1987.
16. **Зайцев, С.В.** Что мы хотим исследовать в ребенке (или о взрослом “эгоцентризме”). Вопросы психологии, 1991, N 4, с. 19-29.
17. **Зеньковский, В. В.** Психология детства. Москва, “Школа-Пресс”, 1996.
18. **Зинченко, Владимир П.** Культурно-историческая психология: опыт амплификации. Вопросы психологии, 1993, N 4, с. 5-19.
19. **Зинченко, Владимир П.** Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама). Вопросы психологии, 1991, N 4, 5, 6; 1992, N 3, 4, 5.
20. **Кон, Игор С.** Психология ранней юности. Книга для учителя. М., Просвещение, 1989.
21. **Кон, Игор С.** Ребенок и общество. М., Наука, 1988.
22. **Кон, Игор С.** Дружба. М., Политиздат, 1987.
23. **Кон, Игор С.** В поисках себя. М., Политиздат, 1984.
24. **Коул, Майкл и С. Скрибнер.** Культура и мышление. М., Прогресс, 1977.
25. **Лисина, Майя И.** Проблемы онтогенеза общения. М., Педагогика, 1986.
26. **Лысюк, Л. Г.** Особенности первых этапов онтогенеза сознания. Вопросы психологии, 1993, N 2, с. 26-33.
27. **Массен, П., Дж. Конджер, Дж. Каган, А. Хьюстон.** Развитие личности ребенка. М., Прогресс, 1987.
28. **Овчинникова, Татьяна Н.** Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. М., Академический проект, 1999.
29. **Осницкий, А. К.** Выявление проблем ребенка и родителей с помощью “фильм-теста” Рене Жиля. Вопросы психологии, 1997, N 1, с. 55-62.
30. **Носенко, Э. Л.** Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка. Психологический журнал, 1998, т. 19, N 1, с. 16-25.
31. **Павленко, В. П.** Деятельностный подход к проблеме нормального психического развития. Вопросы психологии, 1993, N 3, с. 94-100.
32. **Пантина, Н. С.** Исходные элементы психических структур в раннем детстве. Вопросы психологии, 1993, N 3, с. 32-38.
33. **Пиаже, Жан.** Избранные психологические труды. М., Просвещение, 1992.
34. **Поливанова, К. Н.** Психологическое содержание подросткового возраста. Вопросы психологии, 1996, N 1, с. 20-33.
35. **Популярная психология для родителей.** Под ред. А. А. Бодалева. М., Педагогика, 1989.
36. **Принцип развития в психологии.** М., Наука, 1978.
37. **Психическое развитие младших школьников: Экспериментальные психологические исследования.** Под ред. В. В. Давыдова. М., Педагогика, 1990.
38. **Психология возрастных кризисов.** Хрестоматия. Минск, Харвест, 2000.
39. **Психология одаренности детей и подростков.** Под ред. Н. С. Лейтеса. М., Академия, 1996.
40. **Психология современного подростка.** Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., Педагогика, 1987.
41. **Психология формирования и развития личности.** М., Наука, 1981.
42. **Пухова, Т. И.** Развитие представлений о семейных отношениях у детей. Вопросы психологии, 1996, N 2, с. 14-23.
43. **Раттер, Майкл.** Помощь трудным детям. М., Прогресс, 1987.
44. **Слободчиков, В. И.** Категория возраста в психологии и педагогике развития. Вопросы психологии, 1991, N 2, с. 37-49.
45. **Толстых, Александр В.** Возрасты жизни. М., Молодая гвардия, 1988.
46. **Трофимова, Я. И. и Е. В. Чудинова.** Как младшие школьники понимают что такое развитие. Вопросы психологии, 1998, N 2, с. 33-45.

47. **Флейвелл**, Джон. Генетическая психология Жана Пиаже. М., Прогресс, 1970.
48. **Цукерман**, Галина А. Десяти-двенадцатилетние школьники: “ничья земля” в возрастной психологии. Вопросы психологии, 1998, N 3, с. 17-31.

Таблица № 1. Метафори на детето и детството в психологията на развитието.

Метафора	Време на възникване и автори	Описание	Последствия за социалната практика и образованието
1. <i>Малък възрастен</i>	В античността и средновековието	Детето и възрастният имат еднакви психически способности. Само че на детето му е нужно време, за да съзреят и да се проявят. Забелязва се екстензивно натрупване на навици и привички, но не и на качествено нови възможности.	Детето може да се грижи за други хора, то носи отговорности и задължения редом с възрастните. Участва в труда, не е нужно много да му се обяснява, достатъчно е да му се покаже и да подражава. Училището не е неотложна необходимост. Препоръчително е детството да е кратко. Детето само гледа на себе си като на възрастен.
2. <i>Животно, на което му предстои да стане човек</i>	3. Фройд и класическата психоанализа. А. Валон, етолозите (К. Лоренц и др.). Този възглед тръгва от Ч. Дарвин и носи в себе си еволюционна логика.	Човекът е надарен по рождение с интелигентност, емоционалност и други психични функции, родствени за човека и животните. Всички човешки проявления имат аналози у животните. Психичното развитие е "опитомяване", "очовечаване" на едно изначално природно същество. В стресови и депривирани откъм потребности състояния животното в човека се събужда. Цялата култура е превърната биология. Следва да има ясни правила и граници в социален контекст, иначе се освобождава траен терен за животинското начало. Властовите отношения в обществото са подобни на йерархически отношения в стадото.	Оцеляването е главен критерий на развитието. Всъщност животът е конкуренция по жизненост, виталност. Основен процес е социализацията като "присаждане" на човечност чрез наказания, поощрения и личен пример. Така възпитанието наподобява дресировка. В живота се появяват множество изкушения индивидът да се превърне в звяр. Съществува удобно основание за разделянето на норма и патология. Известна доза репресия в обществения живот е не просто оправдана, но и необходима.
3. <i>Романтично и креативно</i>	Ж.-Ж. Русо и Р. Щайнер от	Играещо същество с богато въображение,	Беззащитно, крехко, нуждаещо се от закрила,

<p><i>същество, което възрастните опорочават</i></p>	<p>класическите педагози. Романтиците в литературата и изкуството. Съвременни изследователи на детската креативност – П. Торънс, Х. Гадамер и др. Защитници на детските права.</p>	<p>склонно да мечтае, невинно в нравствено отношение. Има права да изживее детството си щастливо и без проблеми. Проблемите, ако са сериозни и трайни, го травмират и осакатяват душевно.</p>	<p>грижи и специално обучение, за да не загуби детските си качества и изобщо да оцелее. Не бива да се насърчава бързо влизане в света на възрастните. Нужен е преход, какъвто е юношеството. Детето се нуждае от дълго и безметежно детство. Възпитанието трябва да бъде свободно и да не притеснява детето с ограничения. Тогава то може да се развива пълноценно.</p>
<p>4. <i>“Чиста дъска”, на която обществото и самият индивид пишат послания</i></p>	<p>Джон Лок от класическите педагози, бихейвиористите, културно-историческата психология на Л. Виготски, М. Коул, Д. Олсън и др.</p>	<p>Човекът не е нито ангел, нито звяр по природа, а такъв, какъвто го направят културата и времето, в което живее. Доминиращ стремеж на индивида е да бъде добър член (гражданин) на своето общество. Културното приспособяване и овладяване на средствата на културата е главен процес. Индивидът е пластичен и е продукт на културни влияния.</p>	<p>Съгласуването на механизмите на обществото и културата са предпоставки за формиране на обществено полезен индивид. Образованието, културните практики и символи формират висши психични функции, различно устроени от тези у животните. Дефектите в детската личност са всъщност дефекти на културата.</p>
<p>5. <i>Малък учен</i></p>	<p>Ж. Пиаже, Дж. Кели, Дж. Флейвел и други когнитивисти.</p>	<p>Интелигентността е главната част и качество на човешката психика. Любознателността и консистентността на когнитивните системи са силни потребности. Детето се стреми да построи своя “теория за света”, която е основа на рационалната му ориентация в света и на практическите му действия.</p>	<p>Развитието на детската психика означава диференциация на когнитивната подсистема. Всички човешки проблеми са свързани с упорстващи и нови илюзии и дефицити в разбирането на света. Насърчава се формирането на многобройни, гъвкави и работещи в система понятия. Интелектуалното обучение е предпоставка на всички аспекти на психично развитие.</p>
<p>6. <i>Активист, деятел</i></p>	<p>Джон Дюи от класическите педагози,</p>	<p>Собствената активност на детето е главен фактор на развитието</p>	<p>Развитието е белег за добре протичащо детство. На детето не само не бива да се</p>

	съвременни конструктивистки и акционистки концепции (Р. Харе, Дж. Шотър, Дж. Грийно и др.).	му. Детето е експериментатор и авантюрист в социалния свят. Инициативността и изобретателността са предпочитани способности за справяне с проблемни ситуации, които детето преживява често. Познанието е подчинено на действието.	пречи да проявява активност, но образованието му следва да е открито, изобретателско, насочено към “учене чрез правене” (learning by doing). Дейностите в детския живот могат да се усъвършенстват и насърчаването на детската активност уголемява психичния му потенциал.
7. <i>Новак в социалния живот, който постепенно става експерт</i>	Х. Вернер, Е. де Боно, Е. Ериксън, Х. Дрейфус	Индивидът трупа ефективен опит в разнообразни ситуации предимно чрез възприемане и преживелищен опит. Постепенно изборите му стават по-добри и той се превръща в експерт в оценяването и действието в типовете ситуации, които е наблюдавал. Адекватните единици на ефективния опит са уменията.	Принципното различие не е “дете - възрастен”, “новак – експерт”. Децата все още нямат големия ситуационен репертоар на възрастните, но усвоявайки задачите на развитието, те развиват нужната компетентност. Това е процес на развитие. В него не се забелязват особени стадии и скокове. Традиционните форми на обучение нямат значим развиващ ефект.

Таблица 1 Стадии на интелектуално развитие според Жан Пиаже

Стадий	Приблизителна възраст	Феномени
Сензомоторен интелект	От рождение до 2 години	<p>Детето започва да диференцира себе си от предметите; постепенно започва да осъзнава връзките между собствените си действия и ефектите им върху средата, така че то започва да действа преднамерено и да кара по-интересните събития да траят по-дълго (напр. ако детето размахва дрънкалка и се наслаждава на звуците ѝ).</p> <p>Детето научава, че предметите продължават да съществуват дори когато не се виждат (постоянство на предметите). Появява се т. нар. телеграфна реч.</p> <p>Детето преминава от рефлексна активност към целенасочено действие. Чрез интеграция на усещания с движения се формират първите разбирания на детето за света във вид на <i>сензо-моторни схеми</i>. Схемите се окрупняват, сливат, диференцират и т.н. Пиаже разграничава 6 суб-стадии на сензо-моторния интелект. В края на този период действията се интериоризират, т.е. появява се самостоятелен план на мисли и представи.</p>
Пред-операционен интелект	2 - 7 години	<p>Детето започва да използва езика и да си представя предметите чрез образи и думи. Детето е <i>егоцентрично</i>, т.е. то трудно заема гледната точка на другите (Пример: "Ти имаш ли брат? - Да. - А брат ти има ли си братче? - Не.").</p> <p>Детето класифицира предметите чрез единствен изпъкващ признак. Проявява се т. нар. <i>синкретизъм</i> (обобщено оприличаване) във възприятието и мисленето: Ако А е подобно на В в едно отношение, то трябва да е като В в много други отношения. Детето прави грешки в установяването на причинно-следствени връзки (традуктивни умозаклучения). Децата вярват, че неодушевените предмети са живи (<i>анимизъм</i>). Общо взето в този стадий завършва перцептивното развитие. Детската игра преминава през няколко разновидности: играе само, паралелно с други деца, в сътрудничество с тях. В края на периода детето започва да използва числови понятия и понятия за запазване. Детето все още е нечувствително към противоречия в собствените му разсъждения.</p>
Конкретно-операционен интелект	7 - 12 години <i>Конкретните операции са умствени действия, привързани към конкретни предмети и ситуации</i>	<p>На този стадий детето става все по-способно да мисли логично, но само в конкретни ситуации. То постоянно усвоява поредици от <i>понятия за запазване</i> в приблизително следния ред: за <i>число</i> (6 год.), <i>маса</i> (7 год.), <i>тегло</i> (9 год.), а също и за други параметри. Може да класифицира предметите по дадено измерение (напр. размер, тегло и пр.). Това се нарича <i>сериация</i>. Появява се т. нар. <i>обратимост</i> на логическите операции, но само в конкретни ситуации. Децата могат да разбират относителни понятия (напр. А е по-дълго от В). Появява се т. нар. <i>децентрация</i> (способност за мислене за повече от 1 нещо едновременно). В този период децата могат да използват всички достъпни за възрастните понятия, освен абстрактните. Появява се тенденция връстниците да се изравняват за детето по важност с възрастните.</p>

Формално-операционен интелект	12 години → <i>Обратимост</i> - характеристика на логическите операции - способност да се мисли чрез поредица от стъпки, при което е възможно да се обърнат стъпките в умствен план и да се върнат в изходно състояние.	<p>Детето започва да мисли в абстрактни термини, да изследва логически пропозиции и да разсъждава посредством хипотези и условни съждения. То става способно да отдели елементите на един проблем и систематично да проучва всички възможни решения (действие в полето на възможни решения). Започва да се интересува от хипотетичното, бъдещето и от духовни проблеми. Появява се обратимост на системи от съждения. Основните предпоставки на научното мислене са вече налице.</p> <p>Детето става способно на <i>надситуативно</i> (формално-логично, обратимо) мислене. Мисловните операции придобиват всички логически свойства (обратимост, рефлексивност, транзитивност и пр.) и стават логически (формални) операции.</p>
-------------------------------	--	---

Таблица 2 Стадии на нравственото развитие според Лоурънс Колбърг

Равнище	Стадий	Описание
Равнище 1: Предконвенционално (предморално) морално разсъждаване	<i>Стадий 1: Ориентация към подчинение и избягване на наказание</i> Съответства на предоперационалния интелект у Пиаже	Детето се подчинява на правила, за да избегне наказания. Доброто или лошо действия се определят в зависимост от физическите последици. Не се вземат предвид гледната точка на другия нито пък намеренията (Да счупиш 3 чинии без да искаш е по-лошо, отколкото 1 нарочно). Този стадий съответства на егоцентричната гледна точка на детето.
	<i>Стадий 2: Ориентация към лични награди и инструментален хедонизъм</i> Съответства на конкретните операции у Пиаже	Доброто е да служиш на своите потребности и на потребностите на другите и да се пазариш като се стремиш към справедлива размяна ("Ще си прибера играчките, ако ми прочетеш приказка"). Детето на този стадий отличава своите потребности и гледна точка от тези на другите.
Равнище 2: Конвенционално морално разсъждаване (Върви паралелно на стадия на формалните операции у Пиаже)	<i>Стадий 3: Ориентация към взаимни оачквания и конформизъм</i> Ориентация да си добро момче или момиче	"Добро" на този стадий значи "хубаво". Добро е да играеш една привлекателна, приемлива роля, като държиш на чувствата, верността и доверието на другите партньори. Възниква съзнание за споделени чувства, съглашения и очаквания. Ако герой на приказка е хубав и привлекателен, се оценява като добър въпреки лошото у поведение.
	<i>Стадий 4: Ориентация към ред и законност</i> (поддържане на Системата и съвестта)	Законите са абсолютни. Властта и авторитетите трябва да бъдат уважавани и социалният ред трябва да се поддържа. Добро е да изпълняваш дълга си в обществото, да укрепваш благосъстоянието на обществото и групата и да не изпитваш чувство за вина. Съвестта се определя като самоуважение и като посрещане на задълженията си с одобрение. На този стадий се заема гледната точка на обществото като цяло и тя се различава от интересите на индивида, групата и от мотивите.
Равнище 3: Постконвенционално морално разсъждаване (само 10% от изследваните лица над 16-год. възраст показват разсъждения на това равнище)	<i>Стадий 5: Ориентация към договореност, индивидуално приети права и демократични закони</i>	Този стадий предполага поддържането на основните права, ценности и закони в дадено общество, дори когато те конфликтират с конкретните правила и интереси на отделните групи и индивиди. Осъзнава се, че повечето правила и порядки в обществото са относителни и са групово-специфични. Но има и абсолютни ценности и права като живота и свободата, които трябва да бъдат защитавани и поддържани във всяко общество, дори и против мнението на мнозинството.
	<i>Стадий 6: Ориентация към универсални етически принципи</i>	На този стадий се стига до осъзнаване, че съществуват универсални етически принципи, които трябва да се следват от цялото човечество. Отделните закони и права са валидни само в степента, в която съответстват на тези принципи. Ако законите нарушават принципите, трябва да се действа според принципите. Тези принципи са свързани със справедливостта, равенство на човешките права и уважение на достойнството на човешките същества.

Таблица 3 Стадии на психо-сексуално развитие според З. Фройд

Стадий	Приблизителна възраст	Описание
<i>Орален</i>	От рождението до 18 месеца	Устата и оралната зона са първичен източник на удоволствие и главен орган на познание. Детето се стреми към незабавно задоволяване на импулсите си. Удоволствието от стимулирането на оралната зона далеч надхвърля храненето. Бебето активно търси орална стимулация - то смучи, яде, ближе, хапе, дъвче и опипва с език всякакви предмети. При липса на други неща то има склонност да смуче палеца си. Детето изпитва огромно ерогенно удоволствие от тези активности стимулиращи оралната зона. В този стадий в психическия апарат добре отчленен е само <i>Id</i> -ът.
<i>Анален</i>	От 18 месеца до 3 години	Вниманието и удоволствените усещания на детето се съсредоточават върху ануса и аналната зона. Детето изпитва интензивно удоволствие от дефекацията и волевия контрол върху нея. В този стадий обикновено започва тоалетното обучение, което е първата форма на социализация на инстинктивните влечения. Появява се необходимост от контрол на тялото. Детето се научава да отсрочва удовлетворяването на непосредствените си импулси. Възниква инстанцията <i>ego</i> в психологическия апарат. Егото включва чувство за реалност, че някои неща са възможни, а други - не.
<i>Фалически</i>	От 3 до 6 години	Детето започва да изпитва удоволствие от стимулирането на половия си орган. То вече се интересува от сексуалната анатомия на двата пола. Детето открива различия между половете, едно откритие, което стимулира <i>Едиповия комплекс</i> . Разрешаването на този комплекс е от съдбоносно значение за развитието на детето. Преди фалическият стадий децата се чувстват емоционално привързани към майка си, но в този стадий развиват амбивалентно отношение към родителя от същия пол - омраза, ревност, страх и съперничество. Към родителя от противоположния пол децата изпитват силна привързаност. Специално момчетата изпитват страх, че ще бъдат наказани, "кастрирани" от бащата за тайната им любов към майка им. За да избягат конфликта, те подтискат любовта си към майката и се идентифицират безсъзнателно с бащата първо поведенчески, а по-късно приемайки неговите ценности. Въсъщност това е типичното разрешаване на Едиповия комплекс. Момчетата изпитват възмущение, че майка им ги е родила без пенис. Те подтискат привързаността си към бащата, заради неговата недостъпност и се идентифицират с майката, приемайки нейните ценности. Фройд нарича вариантът на Едиповия комплекс у момчетата <i>комплекс на Електра</i> . Последният протича по-малко конфликтно и проблемно, отколкото Едиповият комплекс у момчетата. Чрез идентификацията с родителя от същия пол възниква <i>супер-егото</i> .
<i>Латентен</i>	От 7 години до пубертета	През този период децата подтискат сексуалните си влечения и чувства, правейки сексуалността си "латентна". Детето загубва интерес към еротичното и сексуалното. Детето усилва идентификацията си с родителя от същия пол. Заниманията със собственото тяло намаляват. Детето е много заето с активно проучване на света и преднамерено обогатява знанията си за света и за междучовешките отношения. В този период децата предпочитат да играят и общуват с деца от своя пол. Постепенно децата се откъсват от семейството и се ориентират към света на връстниците.

<i>Генитален</i>	От пубертета до ранна младост	Хормоналният натиск през пубертета води до събуждане на еротиката и сексуалността. Влечението към партньори от противоположния пол отново става ярко изявено. В този стадий сексуалното съвкупление става най-интензивният източник на удовлетворяващи преживявания. Появява се стремеж към възпроизводство и потомство. В гениталния стадий сексуалната енергия се отреагирва по социално приемлив начин. В резултат възниква зрялата сексуалност на възрастния. Установяват се балансирани отношения между <i>id</i> , <i>его</i> и <i>супер-его</i> .
------------------	-------------------------------	--

Таблица 4 Стадии на психо-социално развитие според Е. Ериксън

Стадий	Приблизителна възраст	Описание
1. Доверие срещу недоверие	От рождението до 12-18 месеца	- съответства на оралния стадий на Фройд. Бебето се учи да схваща средата като подредена и предсказуема или да бъде подозрително и страхливо. В този стадий се формира доверително отношение към света в противоположност на недоверието.
2. Автономия срещу съмнение	От 12-18 месеца до 3 години	- съответства на аналния стадий у Фройд. Тогава се формират чувство за самостоятелност, автономия, независимост противоположни на чувствата на съмнение и срам. На този стадий се залагат основите или на скованост на поведението, слаба общителност, или свободно самоизразяване и сътрудничество. Прекаленият критицизъм на възрастните през този стадий може да доведе до чувство на неадекватност.
3. Инициатива срещу вина	От 3 до 6 години	- съответства на Фройдовата фалическа фаза. В този стадий се формира инициативност в противоположност на чувство за вина и пасивност. Именно тогава възникват съвестта и нравствените чувства.
4. Трудолюбие срещу непълно-ценност	От 6 години до пубертета	- съответства на латентната фаза у Фройд. Характеризира се с встъпването на детето в нови социални връзки по повод това, че детето става ученик. През този стадий детето трябва да избере между овладяването на трудовия опит или да се обремни с чувство за непълноценност. В този период на приобщаване към труда детето проявява и готовност да се учи. Образователните системи навсякъде по света включват детето в обучителен процес именно в този период. Ако детето не успее в овладяването на необходимите трудови и учебни навици и привички, то развива ниска мотивация за постижение и ниско самоуважение.
5. Идентичност срещу ролева обърканост	От пубертета до ранна зрялост	- придобива се чувство за психосоциална тъждественост, осъществява се самоопределение, избор на професия, юношата набелязва своя жизнен път. Формира се едно интегрирано чувство за аз или обърканост по отношение на въпроса "Кой съм аз?".
6. Интимност срещу изолация	Ранна зряла възраст (младост)	- съвпада с младостта. Присъщо за тази възраст е установяването на дружески връзки, сливането на своето Аз с другите, образуването на семейство, стремеж към сътрудничество, преодоляване на чувство за изолация и отчуждение.
7. Съзидателност срещу самопогълнатост	Средна зряла възраст	- съвпада със средната възраст. Човек може да се фокусира върху своето благосъстояние или да проявява загриженост за това, което е отвъд Аза, напр. семейството, обществото или бъдещите поколения. Този стадий е изпълнен с висока продуктивност, грижа за новото поколение, щедро самоотдаване или егоистично бездействие и самозатваряне в лични проблеми.
Цялостност срещу отчаяние	Късна зряла възраст и старостта	- последният стадий на живота. Съвпада със старостта. В зависимост от успеха на предходните стадии, човек се наслаждава на един пълноценно преживян живот или изпитва различни степени на безнадеждност. Осъществява се интеграция на резултатите от предшестващите стадии. Възниква мъдро отношение към живота или пък изпада в отчаяние.