

ПРЕВЕНТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИЗИСЫ КАК ПРЕДМЕТ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Развитие как предмет анализа в отечественной научной литературе

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что категория «развитие» всегда находится в центре внимания ученых и практиков. В то же время, следует отметить некий парадокс нынешнего времени: «развитие» как понятие, не имеющее однозначной трактовки, но достаточно часто употребляемое в периодических изданиях и различных монографиях, фактически отсутствует как предмет отдельного описания и анализа в энциклопедических, справочных изданиях и словарях по психологии, изданных в России за последние годы¹.

Обсуждение этого вопроса вплетено в содержание многих философских проблем, начиная с проблемы сущности, природы человека. Наиболее близка к теме нашего обсуждения философская тема **постоянства и изменчивости личности**.

Категория «развитие», используемая в этом тексте, вслед за Д.Б. Элькониным (1989) рассматривается через призму понятия «системные процессы», которые включают множество аспектов, имеющих известную *структуру*, определяющую в каждый момент их отношения. В этом смысле, **развитие состоит в качественных преобразованиях различных «системных процессов», что приводит к возникновению новых структур** и т. д. В то же время, развитие характеризуется неравномерностью возникновения разных структур, когда одни из них «отстают», другие «забегают вперед»².

Кон И.С. выделяет пять разных типов или вариантов объяснения стадийности

¹ См., например: Большой психологический словарь. / Под ред. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. - М., 2003; Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини А. Ауэрбаха. - СПб., 2003 и др. Исключение составляет специальный том в 6-томном издании «психологический лексикон» - Психология развития. Словарь / Под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006 и учебное пособие: Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития. — М.: Школьная пресса, 2000.

² Эльконин Д.Б. Природа детства и предмет детской психологии. // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М., 1989, с. 27-28.

развития³.

«Первая модель предполагает, что, хотя темпы развития разных индивидов неодинаковы и поэтому достигают зрелости в разном возрасте (принцип гетерохронности), конечный результат и критерии зрелости для всех одинаковы.

Вторая модель предполагает, что период развития и роста жестко ограничен хронологическим возрастом, возможности, упущенные в детстве, наверстать нельзя, а индивидуальные особенности взрослого человека можно предсказать уже в детстве.

Третья модель предполагает, что продолжительность периода роста и развития у разных людей различна, поэтому предсказать свойства взрослого человека по его раннему детству невозможно; индивид, отстававший на одной стадии развития, может вырваться вперед на другой.

Четвертая модель утверждает, что развитие гетерохронно не только в межиндивидуальном, но и в интраиндивидуальном смысле: разные подсистемы организма и личности достигают пика одновременно, поэтому взрослый в одних отношениях превосходит ребенка, а в других уступает ему.

Пятая модель подчеркивает внутреннюю противоречивость процесса развития, каждый этап которого имеет свои специфические проблемы; способ разрешения этих проблем влияет на все последующее развитие (такова, например, теория Э. Эриксона)».(с. 127)

Анализируя состояние выделенной проблемы, И.С. Кон обращает внимание на то, что возрастные категории, в которых описывается жизненный путь, многозначны и подразумевают разные системы отсчета. Это может быть онтогенез или система возрастной стратификации общества, а также возрастной символизм культуры. Соответственно варьируются и термины, в которых описываются его переломные, ключевые моменты развития.

Когда процесс развития человека моделируется по образцу онтогенеза как нечто интраиндивидуальное, говорят о критических или **сенситивных периодах**, последовательность и сущность которых кажутся инвариантными. Но развитие

³ Кон И. С. Постоянство и изменчивость личности. // Психологический журнал. 1987. Том 8. №4, с. 126-137

личности происходит не в вакууме. Поэтому социология берет за основу периодизации жизненного пути не этапы онтогенеза, а стадии социализации, **социальные переходы**, качественно меняющие положение, статус или структуру деятельности индивида (поступление в школу, завершение образования, вступление в брак, выход на пенсию и т. п.). Эти поворотные пункты являются социально-типичными, общими для всех членов данного общества, класса, возрастного слоя и т. д.

Далее важно отметить, что и сенситивные периоды, и социальные переходы предполагают какую-то психологическую перестройку, для обозначения которой существует специальное понятие возрастных, а точнее, **нормативных жизненных кризисов** (именно «нормативных», т.к. речь идет о нормальном, а не патологическом процессе). По мнению И.С. Кона, зная типичную траекторию жизненного пути и особенности половозрастной стратификации данного общества, мы можем достаточно точно сказать, в каком именно возрасте человеку предстоит столкнуться с определенными проблемами, как эти проблемы переплетаются друг с другом, каковы типичные варианты их разрешения и т. д.

И.С. Кон, обозначая тенденции современных наук в решении выделенной проблемы, приходит к выводу о продуктивности междисциплинарного событийно-биографического подхода, где предметом анализа становятся не психофизиологические сенситивные периоды, социальные переходы и нормативные кризисы сами по себе, а те конкретные жизненные (биографические) события, в которых эти процессы переживаются личностью.

При обсуждении данного вопроса мы не можем обойти то, что писали о развитии классики отечественной психологии. В частности:

1) Л. С. Выготский о разветвляющихся трех линиях развития: общеорганического, полового и социального, приобретающих гетерохронные характеристики.

"Расхождение трех линий развития означает не просто разъединение во времени и хронологическое несовпадение трех точек созревания. Оно означает, прежде всего, распад той структуры основных процессов развития, которая сложилась в

детском возрасте, расщепление прежде сложившегося единства, прежней организации, прежней системы развития" (Выготский Л. С. Педология подростка. Издание бюро заочного обучения при 2-м МГУ.- М., 1930, с.77).

2) Давыдов В. В. о том, что в психологии развития является основанием педагогики развития:

«В психологии развития достаточно четко разделены два вида возрастов: возраста стабильные, когда психическое развитие в процессе осуществления ведущей деятельности происходит плавно и без особых резких сдвигов, и критические возраста, когда психическое развитие происходит взрывчато, скачками. Опираясь на понимание того, что есть стабильные и критические возраста, психологи создают разные периодизации психического развития.

Еще одна важная проблема психологии развития связана с соотношением всеобщих, особенных и индивидуальных (уникальных) способностей человека. Что в способностях человека зависит от общих условий его жизни, что зависит от особенных условий, а что зависит от индивидуальности самого человека? При решении этой проблемы трудно сказать, по какой траектории будет проходить развитие отдельного ребенка. При этом мы можем хорошо знать, в каких возрастах он будет осуществлять ведущие виды деятельности, в каких возрастах у него будут возникать и формироваться основные психологические новообразования, и вместе с тем очень трудно предположить, какого уровня развития они достигнут у конкретного ребенка без знания его индивидуальных особенностей и личностных качеств» (Давыдов В. В. В чем различия педагогики и психологии развития? // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы, Красноярск, 1996).

Итак, обозначив те аспекты, проблемы, которые связаны с понятием «развитие», перейдем к следующему ключевому слову нашей темы.

Понятие «кризис» и его значения в отечественной психологии

Рассматривая проблему кризиса в контексте темы конференции, следует изначально разграничить различные аспекты данного понятия. В частности, важно понимать, что мы имеем в виду, когда употребляем это понятие в том или ином контексте: «кризис как момент, этап жизни» или «кризис как момент, этап развития».

В первом случае мы имеем то значение, в котором кризис рассматривается как любое поворотное событие в жизни, делающее невозможным спокойное привычное функционирование и требующее перестройки многих поведенческих стереотипов. В качестве примера такого понимания кризиса можно привести представление о нем в концепции социально-психологической дезадаптации⁴

Во втором, кризис – это особые, относительно непродолжительные по времени периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями. Здесь речь идет о нормативном процессе, необходимом для нормального поступательного хода личностного развития (Л.С. Выготский, Э. Эриксон). Эриксон, в частности, рассматривал «кризис» не как катастрофу, а как переломный момент, период, связанный с обостренной чувствительностью и повышенным потенциалом. Он осторожно отмечал, что не рассматривает все развитие человека как серию кризисов. Однако он считал, что психическое развитие личности происходит в процессе прохождения через критические точки. «Критическая точка» характеризует моменты принятия прогрессивных или регрессивных решений. В этих точках человек добивается достижений или терпит неудачу, получая будущее несколько лучше или несколько хуже, но в любом случае измененное.

В таком контексте можно говорить о том, что возрастные кризисы закономерно возникают при переходе человека от одной возрастной ступени к другой и связаны с **системными качественными преобразованиями в сфере его социальных отношений, деятельности и сознания** (выделено мной). Подчеркивая значение этих моментов развития, Л.С. Выготский писал: "если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа". По его мнению, возрастные кризисы обусловлены, прежде всего, разрушением привычной социальной ситуации развития и возникновением другой, которая более соответствует новому уровню психологического развития ребенка. В

⁴ См., например: Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. // Психологический журнал. Том 6 . 1.985. №6, с. 107-115.

контексте нашей темы важно выделить замечание Выготского о том, что «... и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития» (Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 4. М., 1984, с. 253). В работе «Проблема возраста» (вернее тексте Глав работы), которая создавалась в 1932-1934 г.г. и так не была издана при жизни Л.С. Выготского, он пишет: «Стабильные возрасты изучены гораздо полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития – кризисами...» (1984, т. 4, с. 249)

Д.Б. Эльконин, вслед за Л. С. Выготским обращает наше внимание на тот факт, что существуют два типа периодов развития ребенка:

- 1) *стабильные*, которые текут очень медленно, с незаметными изменениями;
- 2) *критические*, для которых, наоборот, характерны стремительные изменения в психике ребенка.

Он отмечает, что эти типы периодов как бы перемежаются друг друга и выделяет общий признак критического периода — нарастание трудностей общения взрослого с ребенком, которые являются симптомом того, что ребенок нуждается уже в новых отношениях с ним. В то же время Д. Б. Эльконин подчеркивает, что протекание таких периодов чрезвычайно индивидуально-вариативно (это зависит, в частности, от поведения взрослых)⁵.

Определяя сущность кризисов развития он пишет:

«К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений *человек—человек*, и тем, что он усвоил из системы отношений *человек—предмет*. Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой.

Это и есть общий закон детского развития, мы назвали его *законом периодичности*».

Д. Б. Эльконин четко разводит «кризис поведения» и «кризис развития». В частности, анализируя кризис трех лет, он пишет о том, что «кризис» поведения, часто наблюдаемый в трехлетнем возрасте, возникает лишь при определенных

⁵ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. / Под редакцией В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М., 1989

условиях и вовсе не обязателен при соответствующих изменениях во взаимоотношениях ребенка и взрослых.

Другой, не менее известный отечественный психолог - А. Н. Леонтьев - писал:

«В действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития ребенка. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис — это свидетельство не совершившегося своевременно и в нужном направлении перелома, сдвига. Кризиса вовсе может не быть, потому что психическое развитие ребенка является не стихийным, а является разумно управляемым процессом — управляемым воспитанием» (1983, т II, с 288).

Также важно понимать, насколько и как взаимосвязаны события жизни и события внутреннего мира человека. Здесь, как и во многих вопросах, нет однозначности в существующих подходах. Это касается, в том числе педагогики и психологии развития. В частности, В. В. Давыдов в своей работе, опубликованной в сборнике конференции «Педагогика развития» (Красноярск, 1996), пишет:

«Одна из проблем педагогики развития тесно смыкается с психологией развития: как связать основные ступени современного образования с психическим развитием современного человека? Порой психологов упрекают в том, что они привязывают основные периоды жизни человека (особенно ребенка) к ступеням образования. Эти упреки несправедливы. Они возможны только в том случае, если тот или иной теоретик полагает, что психическое развитие человека осуществляется вне усвоения им идеальных форм современной культуры. Следует иметь в виду, что есть такие психологические теории, согласно которым психическое развитие осуществляется по своим имманентным законам независимо от образования, получаемого человеком (одна из таких теорий принадлежит Жану Пиаже). Но те проблемы педагогики и психологии развития, которые я сейчас перечислил, с пиажистскими установками никак не связаны. Все они связаны с представлениями Гегеля, Л.С. Выготского о развитии сознания человека. Согласно этим представлениям, ступени образования и периоды развития человека в принципе должны совпадать».

Не подвергая сомнению идею о взаимосвязанности между ступенями

образования и периодами развития человека, многие специалисты делают предметом анализа характер этой связи. Например, ищут ответ на вопросы:

- насколько такая связь синхронна или наоборот, асинхронна?
- где границы этой связи?
- какими критериями мы можем оперировать, чтобы установить изменение характера такой связи?

В частности, на конференции «Педагогика развития» (Красноярск, 1995) Хасан Б. И. обращал внимание на те контексты, в рамках которых существует проблема асинхронности развития:

- общий контекст возрастной динамики, и особенно тот период в ней, о котором Л.С. Выготский писал как о разветвляющихся трех линиях развития, приобретающих гетерохронные характеристики;
- контекст сверстнических отношений, когда наступление пубертатного периода у одних подростков резко продвигает их в конституционально-соматическом отношении по сравнению с другими, что задает новую ситуацию, требующую особого внимания и разрешения в подростковом сообществе;
- контекст собственно половозрастной идентификации, оформление которой в подростковом возрасте приобретает особые характеристики в связи с пубертатным опережением, и в этом смысле - превосходством девочек над мальчиками.

Позже, в работе Цукерман Г. А. (2001), посвященной переходу детей из начальной школы в среднюю⁶, ставится несколько важных вопросов в рамках указанной проблематики:

- должны ли границы ступеней образования совпадать с границами возрастов?
- с чем же мы имеем дело на переходах от одной образовательной ступени к другой: с резкими внешними изменениями в укладе жизни школьников, которые субъективно переживаются как жизненный кризис², или с *кризисом возрастным*,

⁶ Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема. // Вопросы психологии. 2001. № 5, с. 19-34.

связанным с существенными внутренними изменениями, которые приводят к распаду устоявшейся системы связей и отношений человека с другими людьми и построению основ для новой формы жизнедеятельности?

И далее, приводятся аргументы, позволяющие дать вполне определенный ответ на них.

В частности, автор отмечает:

«Неочевидно, что переход с одной ступени образования на другую должен с необходимостью носить кризисный характер, сопровождаться резким разрывом между предыдущим и последующим образом жизни. В инновационной педагогической практике уже показано, что многих кризисных явлений перехода из начальной в основную школу (спад учебной мотивации, нарастание дисциплинарных трудностей, рост тревожности, дезориентация в жизненных ситуациях) можно избежать, если сам этот переход *строится как мягкий и постепенный*³. Однако в большинстве российских школ вечный вопрос о преемственности образовательных ступеней по-прежнему остается нерешенным».

Выделяя задачу данной работы, автор пишет о том, что важно обозначить психологические основания проектирования нового образовательного перехода, призванного смягчить трудности адаптации детей к средней школе и устранить опасную синхронизацию двух кризисов — возрастного и образовательного. А, говоря о сверхзадаче:

«.... обратить внимание психолого-педагогического сообщества на то, что в отличие от возрастного кризиса, конструктивного даже в своих негативных проявлениях, кризис образовательный деструктивен, рукотворен (построен руками работников образования), является типичной дидактогией, которую можно и должно устранить».

Цукерман Г. А. вслед за Л.С. Выготским, обращает внимание на тот факт, что возрастной кризис конструктивен даже в своих негативных проявлениях. Обычно когда кризис рассматривается в контексте проблемы закономерностей перехода личности с одной возрастной ступени на другую, то здесь, как правило, речь идет о новообразованиях, характеризующих результат развития на предыдущем этапе и становящихся основой для развития на последующем. При этом рассматриваются

именно позитивные результаты развития (или кризиса) (Л.И. Божович). Вопрос же о негативных, но конструктивных результатах кризиса до сих пор остается малоизученным.

К. Н. Поливанова на конференции «Педагогика развития» (Красноярск, 2000) обращала внимание на следующее:

«Недостаточность традиционного понимания кризиса состоит в том, что он не рассматривается как необходимый этап развития. Для того чтобы слова «необходимый этап» превратить из речевой конструкции в инструмент анализа и, следовательно, в основу проектирования педагогического действия, необходимо обнаружить содержание кризиса. Или, другими словами, обнаружить ту задачу развития, которая решается в кризисе. Только в этом случае проектирование педагогического действия превратится из преодоления (избегания) кризиса в построение особого пространства действия, в определение его целей, предмета, возможного результата⁷»

Известно, что изменения в период возрастных кризисов охватывают три ключевых компонента психологического возраста:

- 1) «социальную ситуацию развития»;
- 2) «ведущий тип деятельности»;
- 3) всю «структуру сознания» (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.)

Предпосылки для этих преобразований постепенно и чаще всего незаметно для окружающих формируются и накапливаются на протяжении периода, предшествующего кризису — так называемого стабильного возраста, где преобладают процессы литического развития. Не обнаруживаясь в поведении ребенка до определенного момента, эти мотивационные и инструментальные образования активно заявляют о себе в процессе структурных изменений строения сознания, всей личности на рубеже возрастных эпох.

Три вышеуказанных линии преобразования структуры психологического

⁷ Поливанова К. Н. Кризисы психического развития: соотношение взрослого и детского действия педагогика и психология возрастных кризисов. // Материалы VII конференции. "Педагогика развития: соотношение учения и обучения" (2000 г.). Часть 1.

возраста тесно взаимообуславливают друг друга и поэтому игнорирование новых психологических возможностей и потребностей личности, так же как и попытки искусственной акселерации развития (например, путем преждевременного приобщения ребенка к социальной ситуации и ведущей деятельности следующего возрастного этапа), ведут не к ускорению развития, а к существенному осложнению его хода.

Форма, длительность и острота протекания кризисов может заметно различаться в зависимости от индивидуально-типологических особенностей личности, социальных и микросоциальных условий, особенностей воспитания и обстановки в семье, педагогической системы общества и типа культуры в целом. Как следствие, возрастные кризисы не следует смешивать с так называемыми *кризисами дезадаптации*, которые в некоторых случаях могут приходиться на те же хронологические интервалы. Кризис дезадаптации может возникнуть в любом возрасте как следствие достаточно выраженного (тем более острого) несоответствия ребенка или взрослого требованиям, предъявляемым ему со стороны значимого окружения, а также вследствие непосильных задач или стрессовых ситуаций. Весьма распространенным примером такого кризиса может служить комплекс негативных эмоционально-личностных и поведенческих реакций, возникающих при школьной дезадаптации.

Все вышеуказанные аспекты психологического содержания кризиса развития ставят перед образованием в целом и перед педагогикой, в частности, сложнейшие задачи, связанные с определением их целей и содержания. Об этом на конференции «Педагогика развития» (Красноярск, 2002) говорил Каспржак А.Г., пытаясь ответить на вопрос, поставленный в названии его доклада: «Педагогика развития: что это такое?». В частности, он обращал внимание на тот факт, что от того, как мы понимаем содержание словосочетания «педагогика развития», зависит решение вопроса о возможных путях развития содержания общего среднего образования. Условно, обозначая два разных подхода как «традиционная школа» и «школа развития», выделяют две реальности, два основных типа образовательной среды, в которой происходит развитие ребенка. И

ответ на вопрос, поставленный ранее - должны ли совпадать основные ступени современного образования с психическим развитием современного человека? – зависит от выбора того или иного подхода.

Итак, мы обозначили то содержание, которое связано с понятиями «развитие» и «кризис». Попробуем теперь развернуть это в контексте проблем практической психологии образования.

Практическая психология образования как превентивная психология развития

Рассматривая категорию «развитие» в контексте задач, решаемых практической психологией образования, есть все основания говорить о том, что деятельность практического психолога образования должна быть построена на положениях превентивной психологии развития. Последняя рассматривается здесь как прикладная область психологии, занимающаяся изучением закономерностей и факторов, влияющих на состояние и динамику психологического здоровья личности, с целью создания возможностей для своевременного предупреждения неблагоприятных тенденций в ее развитии. В условиях образования для практического психолога интегральной характеристикой образовательной среды выступает психологическое здоровье ребенка. При таком понимании специфики профессиональной деятельности вектор активности практического психолога поворачивается от «идеологии скорой помощи» к «идеологии предупреждения, предохранения, прогноза».

Психологический кризис, рассматриваемый как определенный момент развития, как его вариант, этап или ситуационное состояние личности, в деятельности практического психолога образования занимает одно из центральных мест в качестве предмета как оперативной, так и превентивной работы. Последнее особенно важно, когда речь идет о развитии личности ребенка, т.к. предупреждение неблагоприятных последствий «кризиса развития» помогает избежать различных личностных деформаций, обеспечивает «конструктивный» его характер на каждом «переходном» этапе.

В таком контексте не вызывает сомнения, что системообразующим элементом целостной системы профессиональной деятельности практических психологов

образования («ведущим» направлением и видом работы) является психопрофилактика, нацеленная на:

- обеспечение психологически безопасной среды развития ребенка;
- создание психологически благоприятных для развития его личности условий;
- сохранение и укрепление психического и психологического здоровья детей.

Знание закономерностей развития, сущности психологического кризисов и их своеобразия на каждом этапе развития личности, выделение определенных критериев психологического здоровья личности, его нормы, позволяет выбирать адекватную стратегию и тактику, находить оптимальные методы своевременного предупреждения тех проблем, которые могут возникать у ребенка в условиях тех или иных образовательных сред.

Построенные на концепции превентивной психологии развития программы работы практического психолога образования могут ориентироваться на различные цели. Одни из них направлены на предупреждение локальных, относящихся к определенному этапу, значимых для успешности освоения какой-либо деятельности проблем. Другие – охватывать значительный период развития, в частности, от рождения ребенка до выхода его в самостоятельную жизнь.

В таком контексте психопрофилактический компонент таких программ включает в себя:

- ♦ *массовую, «первичную психопрофилактику»*, обеспечивающую предупреждение любого возможного неблагополучия и безопасность психического и психологического здоровья всех детей, развивающихся в условиях определенного образовательного пространства;
- ♦ *«предкризисная психопрофилактика»*, своевременно и эффективно предупреждающая возможные неблагоприятных последствий «кризисов» в развитии ребенка;
- ♦ *«локальную (актуальную, оперативную) психопрофилактику»*, обеспечивающую предупреждение возможных неблагоприятных последствий предстоящих в жизни детей «локальных» событий (изменения в

образовательной среде, реорганизация класса, введение новой технологии обучения, и т.п.);

- ♦ «индивидуальную психопрофилактику», направленную на предупреждение возможных неблагоприятных последствий индивидуального, «особенного» развития ребенка.

Соответственно, представленное здесь понимание содержания профессиональной деятельности практического психолога образования, меняет и содержание подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов в данной области.

Большое значение для превентивной психологии развития имеют понятия «начальной, реальной» и «высшей, идеальной» формы (Л.С. Выготский). В этом смысле, создаваемая взрослыми образовательная среда играет роль не обстановки, а источника детского развития (В.И. Слободчиков, К.Н. Поливанова и др.).

Все вышеизложенное позволяет сформулировать следующие выводы:

- кризис – это один из вариантов процесса развития, который отличается от других (например *литического*) тем, что при таком его течении (*критическом*) нарушается определенная стабильность, разрывается равномерное поступательное движение и создается конфликтная ситуация во внутреннем мире личности;

- «критическая точка развития» – обязательный элемент, момент процесса развития человека, дающий возможность перехода личности к новому опыту, реализации сформированных в предыдущем опыте способностей и потребностей;

- внешние проявления психологического возрастного кризиса, т.е. поведение личности в эти периоды развития не могут быть преодолены изменениями педагогических, «управляющих» систем. Здесь, с помощью той или иной системы отношений, возможно только снижение интенсивности протекающего кризиса, достижение его большей продуктивности, конструктивности. Отсутствие в этой ситуации конфликта лишает человека возможности превратить приобретенные в процессе развития способности в «работающие», не дает возможность приобрести опыт, останавливает непосредственные действия, не дает осуществиться

практике построения собственного поведения;

- при переходе с одной возрастной ступени на другую происходит преодоление сложившейся на предыдущем этапе системы отношений человека с миром. При определенных, специально организованных условиях (например, созданных с помощью превентивных программ), это преодоление может протекать «продуктивно», «конструктивно» и психологически безопасно для личности;

- психологическая готовность к переходу на следующий этап определяется всем предыдущим ходом развития и условиями, позволяющими личности совершить этот переход, разрешить возникшие в ее внутреннем мире противоречия;

- переходные периоды в процессе развития можно рассматривать как моменты возникновения особой чувствительности личности на значимые для данного этапа характеристики «социальной ситуации развития» что позволяет человеку присваивать новый опыт и реализовать ставшие актуальными ресурсы (способности, потребности), накопленные на предыдущих стадиях

- психологический кризис *конструктивен* по своей природе, что создает возможности превентивной психологической помощи личности. Практический психолог, зная позитивные стороны кризисного состояния, помогает клиенту обнаружить в складывающейся ситуации новые возможности для его личностного роста;

- целью работы практического психолога образования с возрастными психологическими кризисами, при таком понимании их сущности, становится создание для личности ребенка психолого-педагогических условий, обеспечивающих возможности «конструктивного» перехода на следующий этап, предупреждение и исключение в этот период самой возможности психологических последствий деструктивного характера. Такой характер работы возможен в том случае, когда системообразующим видом работы является психопрофилактика, а все остальные виды работы выступают как эффективные средства такой профессиональной деятельности.

Литература

- Амбрумова А.Г.* Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. // Психологический журнал. Том 6 . 1.985. №6, с. 107-115.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – Спб., 2008.
- Большой психологический словарь. / Под ред. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. - М., 2003
- Выготский Л. С.* Педология подростка. Издание бюро заочного обучения при 2-м МГУ.- М., 1930.
- Выготский Л. С.* Проблема возраста. // Собр. соч. В 6 т. Т. 4.
- Давыдов В.В.* В чем различия педагогики и психологии развития? // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы, Красноярск, 1996. Электронные ресурсы: <http://www.ippd.ru/index.php?name=Files&op=cat&cid=12>
- Каспржак А.Г.* Педагогика развития: что это такое? // Материалы VII конференции. "Педагогика развития: соотношение учения и обучения" 2002. Электронные ресурсы: <http://www.ippd.ru/index.php?name=Files&op=cat&cid=12>
- Кон И.С.* Постоянство и изменчивость личности. // Психологический журнал. 1987. Том 8. №4, с. 126-137.
- Кравцова Е.Е.* Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития. // Культурно-историческая психология. 2005. №2.
- Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. В 2-х томах. М.: Педагогика. 1983.
- Мещеряков Б.Г.* Взгляды Л.С. Выготского на науку о детском развитии. // Культурно-историческая психология. 2008. №3, с. 103-112.
- Поливанова К.Н.* Кризисы психического развития: соотношение взрослого и детского действия педагогика и психология возрастных кризисов. // Материалы VII конференции. "Педагогика развития: соотношение учения и обучения" (2000 г.). Часть 1. Электронные ресурсы: <http://www.ippd.ru/index.php?name=Files&op=cat&cid=12>

Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития. // Вопросы психологии. 1994. №1.

Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2001.

Психология развития. Словарь / Под. ред. А.Л. Венгера. // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития. – М.: Школьная пресса, 2000.

Хасан Б.И. Асинхронность процессов развития в школьном возрасте. // Педагогика развития и перемены в Российском образовании. Красноярск 1995
Электронные ресурсы: <http://www.ippd.ru/index.php?name=Files&op=cat&cid=12>

Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема. // Вопросы психологии. 2001. № 5, с. 19-34.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. / Под редакцией В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М., 1989.

Эльконин Д.Б. Природа детства и предмет детской психологии. // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М., 1989, с. 27-28.