

НОРМАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ: МЛАДЕНЧЕСКИЙ, ДЕТСКИЙ И ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ

Nancy G Guerra,
Ariel A Williamson,
Beatriz Lucas-Molina

У пятнадцатилетней девочки возникают вспышки раздражения, если она не получает десерт после ужина. Ее мама вполне обоснованно обеспокоена и обращается за помощью к психиатру. Но когда то же самое проделывает ее трехлетний сын, она отправляет его в его комнату, убежденная в том, что это проявления переходного возраста, которые он со временем перерастет. Мама, вероятно, права – одно и то же поведение может иметь разное значения у ребенка дошкольного возраста и у подростка. Без практических знаний о нормальном развитии эта же мама, возможно, отослала бы трехлетнего сына к терапевту или дочь-подростка в ее комнату.

Такие знания родители могут получить из разных источников, включая: жизненный опыт, друзей, культурные традиции, журналы и книги, сети поддержки, а в последнее время и из электронных источников, таких как веб-сайты и чаты. Родители также надеются, что им помогут лучше понять обычное и нетипичное поведение рекомендации консультантов, социальных работников, терапевтов и врачей. В то же время медицинские работники чаще используют язык отклонений от нормы и психопатологии, чем язык нормального развития и созревания. Так, например, в Руководстве по диагностике и статистике психических расстройств (DSM-IV-R) и Международной классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем (ICD), в распоряжение клиницистов подробная информация о критериях и категориях отклонений от норм психологического развития. Однако, в этих системах очень мало информации о нормальном развитии, которое не просто является чем-то противоположным психопатологии или ее отсутствием.

Цель этой главы заключается в том, чтобы предоставить краткий обзор нормального развития ребенка, определяемого, как обычное или «своевременное» созревание, основанное на достижении характерных психологических, когнитивных, языковых, социально-эмоциональных и поведенческих уровней через прохождение специфических стадий. Сосредоточение внимания на нормальном развитии предполагает, что оно отображает нечто среднее в популяции, при этом вполне естественными будут четкие исторические, культуральные и межнациональные колебания. Более глубокое понимание

нормального развития может оказаться полезным для практикующих врачей во многих ситуациях, от помощи в сборе анамнеза или планировании диагностического процесса при первичном осмотре и до получения концептуального представления о случае и выбора метода лечения, соответствующего стадии развития (Holmbeck и др., 2010).

Эта глава начинается с обзора ключевых принципов развития, или же тем, включая такие, как: природа или воспитание, продолжительность стадий развития и их пластичность, критические и чувствительные периоды, а также роль культуры и контекста. После этой краткой вступительной главы будут рассмотрены возрастные этапы когнитивного, языкового, социально-эмоционального и поведенческого развития от младенческого возраста, и до подросткового. Несмотря на важность понимание этапов нормального физического развития, эти вопросы обычно хорошо освещены в медицинских публикациях и к данной главе не относятся.

ПОНИМАНИЕ НОРМАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Определяя нормальное развитие и идентифицируя процесс созревания и его этапы, важно иметь в виду несколько повторяющихся принципов развития или разделов.

Воспитание или природа: источники развития

Дискуссии по поводу того, что больше влияет на развитие природа или воспитание, идут давно. Мы уже рождаемся такими, как мы есть, или наше поведение зависит от того, как нас растили? Сторонники природы подчеркивают роль генов и биологии в предопределении результатов развития. И наоборот, сторонники природы делают акцент на роли жизненного опыта, полученного в разном окружении, включая семью, школу, группу сверстников, сообщество и культуру.

Последние достижения поведенческой генетики служат убедительным доказательством относительного вклада, как природы, так и воспитания. В свете этих научных достижений в нескольких современных теориях развития воплощены позиции «или/или» этих дискуссий, но подчеркивается, что со временем проявляется взаимодействие обеих групп факторов (Berk, 2006). Если попытаться сформулировать просто, то главный вопрос заключается не в том, что – природа или воспитание – предопределяет развитие, а в какой степени, и, каким путем и то и другое влияет на результат через множественные характеристики и сферы. Вместо того, чтобы противопоставлять природу воспитанию, следует принимать в расчет и природу и воспитание, а также их взаимодействие (Plomin и др., 1995).

Эмпирические данные об относительном вкладе природы и воспитания получены главным образом в семейных, близнецовых исследованиях, а также в результате проведенных недавно анализов ДНК. Большинство исследований генетических корней поведения были сфокусированы на расстройствах или проблемном поведении, включая врожденное слабоумие, шизофрению, аутизм, ал-

коголизм, агрессию и преступное поведение. Сильная связь между биологией и развитием была обнаружена при хромосомных расстройствах и расстройствах одного гена, таких как трисомия 21 (синдром Дауна). Генетический вклад в полигенные расстройства сложнее определить, поскольку оценки варьируют в разных исследованиях. Например, было установлено, что наследуемость при алкоголизме колеблется в пределах от 0,32 до 0,98 в зависимости от симптомов (McGue, 1994). В любом случае, влияние факторов среды, таких как стиль воспитания, социально-экономический статус и особенности окружения проявляют себя в значительной степени при психических заболеваниях, расстройствах поведения и других индивидуальных особенностях (Meier и др., 2008; Turkheimer и др., 2003; Tuvblad и др., 2006).

Что нам на самом деле известно о роли природы и воспитания в нормальном развитии ребенка? В большинстве случаев научная работа сосредоточена на двух сферах: темперамент и интеллект. В исследованиях младенцев и детей младшего возраста изучались такие характеристики темперамента, как реактивность, настроение, застенчивость, общительность, эмоциональность, внимание, настойчивость и адаптируемость. Поскольку темперамент определяется как стабильные и рано возникающие индивидуальные отличия тенденций в поведении, предполагают, что он имеет сильные биологические корни. Четко определяемые и устойчивые паттерны поведения, такие, как застенчивость были отмечены уже у младенцев, что позволяет предположить, что дети рождаются с такими тенденциями. Близнецовые исследования в целом подтвердили такой генетический вклад, при этом наследуемость колеблется в пределах от 0,20 до 0,60 (Saudino, 2005). Интеллект также имеет высокий показатель наследуемости, обычно составляющий около 0,50 (Plomin и др., 1995); однако он может варьировать в зависимости от такого внешнего фактора, как социально-экономический статус (Turkheimer и др., 2003).

Результаты исследований темперамента и интеллекта в зависимости от такого внешнего фактора, что не биологическое свидетельство о рождении является главной причиной различий между индивидами. Некоторые из влияний окружающей среды варьируют в зависимости от контекста. Например, сообщества отличаются ресурсами, а семьи типичными традициями воспитания. Однако важно также помнить о том, что внешние влияния в определенных условиях могут и не быть общими. Например, родители могут по-разному относиться к детям в пределах одной и той же семьи – такое явление называется «разделенной средой».

Так как специалисты в области психического здоровья оценивают степень нормального или атипичного развития своих клиентов – детей, важно осознавать это сложное взаимодействие природы и воспитания и определять, как оно влияет на клиническую картину. Кроме того, обучение специалистов первичного звена, работающих с детьми, может развеять неправильное представление, что дети являются продуктом отдельно либо природы, либо воспитания. Мальчик, который «весь в отца» возможно, родился с некоторым генетическим сходством, но в равной степени существует также вероятность, что основой для модели его отцовского поведения послужило то, что он видел дома или где-то еще.

Продолжительность стадий развития и их пластичность

Другой всеобъемлющей темой в литературе, посвященной развитию, является последовательность и колебания в пределах нормального развития. Те, кто рассматривает развитие как непрерывный процесс, считают, что человек растет и меняется постепенно, и по мере взросления, шаг за шагом, приобретает все более сложные когнитивные, лингвистические, социально-эмоциональные и поведенческие навыки. Этот процесс протекает линейно, и очень похож на постепенное восхождение на гору. Сторонники прерывистой теории рассматривают развитие, как стадийный процесс, когда индивид переживает быстрые изменения при переходе из одной стадии в другую, но при этом испытывает относительно малозаметные изменения в пределах одной стадии, что напоминает подъем вверх по ступеням. Дискуссии на темы «природа и воспитание», «теории непрерывного и прерывистого развития» все больше и больше объединяются. Соответственно, нормальное развитие рассматривается, как динамический процесс, который может характеризоваться, как непрерывной, так и прерывистой динамикой и степенью изменений. Таким образом, нормальное развитие ребенка происходит в континууме в диапазоне, в котором, с одной стороны находятся дети, чье физическое, когнитивное, социально-эмоциональное и поведенческое развитие может запаздывать, по сравнению со сверстниками, а с другой стороны – дети, которые рано развиваются, обгоняют других детей своего возраста и быстрее проходят этапы развития. Все же, у большинства детей, развивающихся немного раньше или позже, чем их сверстники, это может происходить в пределах «нормальных» временных рамок.

В противоположность как поддержанию равномерных темпов развития, так и созреванию через быструю серию «прорывов» дети демонстрируют значительную гетерогенность темпов развития. Такая вариабельность может наблюдаться как внутри разных сфер развития, так и между ними, при этом могут отличаться темпы когнитивного развития в сравнении с социально-эмоциональным. Темпы развития одного и того же ребенка могут быть разными в зависимости от периода



Имитация – быстрый способ приобретения навыков

созревания, например, в преддошкольном возрасте и подростковом (Holmbeck и др., 2010). Несмотря на то, что ребенок может демонстрировать ускорение развития речи в преддошкольном возрасте, он может в то же время отставать от других детей в развитии моторной координации. В подростковом возрасте у этого же ребенка могут быть вербальные навыки соответствующие его сверстникам, при этом демонстрируя значительно более высокие достижения в моторной координации, по сравнению с другими подростками.

Полезно помнить о том, что, за исключением ранних психических или соматических расстройств, задержки развития и отклонения от нормы в разные моменты времени, не обязательно будут предвестниками последующих дефицитов или задержек в развитии. Наоборот, дети обычно продолжают расти и меняться. Черты или навыки могут меняться на протяжении жизни, хотя обычно они наиболее пластичны на ранних этапах развития. Такое понятие пластичности является важной характеристикой нормального развития ребенка.

Критические и чувствительные периоды

Наиболее известным из описанных в литературе, посвященной развитию детей, является случай с девочкой по имени Джинни, которая была заперта в комнате, до тех пор, пока ее не обнаружили власти. На тот момент ей исполнилось 13 лет. Несмотря на то, что ей оказывалась интенсивная помощь, Джинни так и не смогла приобрести нормальные когнитивные, физические и социальные навыки. Исследования Джинни и других диких (каспар-хаузеровских) детей, индивидов с раннего возраста живших в изоляции от контактов с другими людьми, позволили получить важную информацию о критических периодах нормального развития.

Критический период – это ограниченный промежуток времени, который начинается и заканчивается внезапно, и во время которого формируется специфическая функция. Если в этот период времени недоступны необходимые условия для развития, формирование этой функции в дальнейшем может оказаться чрезвычайно сложным или даже невозможным. Например, критичными для обучения языку являются первые пять лет жизни. Ранние годы также критичны для развития зрения – исследования детей, родившихся с катарактой, не устраненной сразу после рождения, показали, что у них не формировалось нормальное зрение, даже после устранения катаракты на позднем этапе жизни.

Чувствительный период – это период времени, когда ребенку легче всего приобрести определенный навык. Общее с критическим периодом здесь то, что это время оптимального развития, но лучше понимать его, как период максимальной чувствительности, который начинается и заканчивается более постепенно, и в большей степени поддается восстановлению. Например, изучение второго языка легче проходит до 6 лет, но также возможно и в другом возрасте (хотя, большинство из тех, кто учит второй язык в позднем возрасте, говорят с акцентом, не свойствен-

КРИТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД – это ограниченный промежуток времени, который начинается и заканчивается внезапно, и во время которого формируется специфическая функция. Если в этот период времени недоступны необходимые условия для развития, формирование этой функции в дальнейшей жизни может оказаться чрезвычайно сложным или даже невозможным.

ЧУВСТВИТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД – это период времени, когда ребенку легче всего приобрести определенный навык. Общее с критическим периодом здесь то, что это время оптимального развития, но лучше понимать его, как период максимальной чувствительности, который начинается и заканчивается постепенно, и в большей степени поддается восстановлению.

ным носителям языка). Разница между критическим и чувствительным периодами также была предметом многочисленных дискуссий, особенно в отношении языка. Эта разница иногда не имеет четких границ, в частности из-за того, что критический период определялся как период наивысшей «чувствительности» к стимулам. Лучше всего понимать критический и чувствительный периоды, как оптимальные «окна возможностей», важных для достижения положительных результатов развития, которые наиболее вероятны (и, может быть, единственно возможны) в определенном возрасте.

Роль культуры и контекста

Нормальное развитие можно понять только в контексте, и с учетом культуры, в которых оно происходит. Эти факторы могут влиять на процесс нормального развития и могут способствовать или препятствовать ему. Таким образом, следующий важный принцип нормального развития заключается в том, что средние демографические показатели своевременного и несвоевременного развития могут значительно варьировать внутри и между расовыми/этническими и культурными группами. Они могут также варьировать согласно другим контекстуальным различиям, включая историческую эру, сообщество или социально-экономический статус. Например, в колониальный период в США ползание детей родители считали чем-то ненормальным, чего следовало избегать любым путем. Доктора в те времена даже рекомендовали родителям привязывать детей к колыбели, чтобы воспрепятствовать ползанию, так как такие движения считались признаком животного, а не человеческого поведения. Сегодня большинство родителей в Америке очень радуются, когда видят, что их ребенок начинает ползать и пытаются поддержать его в этом.

Различия в природе некоторых способностей и времени их приобретения, в меньшей степени, зависят от контекста, в частности, в физической и когнитивной сферах. Такие навыки и поведение, как гуление и лепет, возникновение речи или способность к абстрактному рассуждению, развиваются более видоспецифическим путем; все эти способности вряд ли будут отличаться в зависимости от культуры. Например, дети в Индии, Китае, Швеции и Перу с высокой степенью вероятности начнут говорить на втором году жизни, несмотря на то, что обычаи, свойственные их культурам, могут поощрять или не одобрять определенный период развития речи. С другой стороны, если ребенок растет в культуре, не поощряющей абстрактное мышление, то, несмотря на то, что этот потенциал формируется в подростковом возрасте, он может никогда не преобразоваться в реальное поведение.

Это означает, что нормальное развитие должно всегда оцениваться с учетом специфической культуры или контекста, который регламентирует его выражение. Однако, эта схема может также создавать проблемы. Например, родители – эмигранты часто ожидают от своих детей, что они будут соответствовать стандартам нормального поведения, принятым в их родной стране, тогда как дети будут пытаться ассимилироваться в их новую культуру. Дети и родители должны также отвечать стандартам, которые могут считаться нормальными в их родной стра-

не, но могут быть даже незаконными в их новой стране. Поэтому важно чтобы практикующие врачи понимали культурные нормы своих клиентов, и как их наилучшим образом привести в соответствие с приемлемой практикой.

СТАДИИ И СФЕРЫ РАЗВИТИЯ

В следующем разделе будут рассмотрены возрастные этапы для разных сфер развития. Развитие ребенка разделено на раннее детство (возраст от нуля до двух лет), преддошкольный и дошкольный период (от двух до пяти лет), детство (от шести до одиннадцати) и подростковый возраст (от одиннадцати до восемнадцати лет). Несмотря на то, что в этой главе мы не обсуждаем развитие в период ранней взрослости (от 19 до 29 лет), во многих культурах, в частности в экономически развитых западных странах, этот период считается продолжением подросткового, как часть затянувшегося перехода к взрослости.

Когнитивное развитие сфокусировано на изменениях и созревании внутренних мыслительных процессов, таких как конкретное и абстрактное мышление и рассуждение, решение проблем, запоминание и воспроизведение, планирование, воображение и творчество. Под когнитивным развитием понимают также пролиферацию внутренних когнитивных сценариев или моделей мышления и понимания, а также более крупных схем, или всеохватывающих убеждений о себе, других людях и о том, как устроен мир. Этапы, которые определены в рамках созревания в лингвистической сфере, касаются навыков общения ребенка, развития речевых моделей и способности структурирования предложений, многие из которых связаны с последовательностью когнитивного развития.

К социально-эмоциональной сфере относятся: развитие взаимоотношений с другими и усвоение социальных норм и традиций, а также формирование способности идентифицировать, понимать, выражать и модулировать собственные чувства. Поведенческие этапы, в целом, имеют отношение к развитию у ребенка поведения, соответствующего его возрасту, такого, как соблюдение правил или регулирование девиантного поведения. Проходя периоды младенчества, преддошкольный, детства и подростковый, ребенок решает определенные задачи или преодолевает этапы, возникающие в определенные моменты времени в когнитивной, языковой, социально-эмоциональной и поведенческой сферах.

Развитие ребенка разделено на:

- раннее детство: от 0 до 2 лет;
- преддошкольный и дошкольный период: от 2 до 5 лет;
- детство от 6 до 11 лет;
- подростковый возраст: от 11 до 18 лет.

НОРМАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДЕНЧЕСКОМ И РАННЕМ ПРЕДДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ:

ВОЗРАСТ ОТ НУЛЯ ДО ДВУХ ЛЕТ

От рождения и до двух лет важным катализатором когнитивного, языкового, социально-эмоционального и поведенческого развития являются взаимоотношения и паттерны привязанности между младенцем и основным лицом, осуществляющим уход. В период младенчества заметные изменения в развитии появляются быстро, в частности, если сравнить абсолютно зависимого ребенка при рождении с ребенком в возрасте двух лет, который уже способен складывать вместе слова, самостоятельно передвигаться и целеустремленно управлять социальным окружением.

В этой связи, чтобы лучше отразить последовательность изменений, наблюдаемых в младенческом и раннем преддошкольном возрасте, этапы в каждой сфере в следующих разделах организованы в соответствии с периодами от рождения до шести месяцев, от семи месяцев до года, от 13 до 18 месяцев, от 19 месяцев до двух лет.

Этапы когнитивного и речевого развития

От рождения до шести месяцев

В течение этого периода младенцы для когнитивного и языкового развития используют возможности зрения, слуха, вкуса тактильных ощущений и обоняния, а также взаимоотношения с главными лицами, осуществляющими уход. В период от рождения до шести месяцев у младенца начинает улучшаться острота восприятия, что приводит к дифференциации внешних стимулов, таких как форма, цвет или звук, равно как и распознавание выражения лица. Так как они начинают осваивать свой новый мир, дети проявляют интерес к стимулам, которые помогают им в этом поиске – ярким цветным подвижным объектам, отчетливым звукам, таким как звон или свист и легко различимым формам и фигурам.

Эти перцептивные изменения происходят одновременно с растущим предпочтением младенца к знакомым людям и стимулам. При рождении, большинство детей позволяют держать их на руках многим взрослым, не проявляя никаких признаков беспокойства. Однако ближе к возрасту шести месяцев, дети могут плакать или хныкать, если их берут на руки незнакомые взрослые или члены семьи, отдавая индивидуальное предпочтение лицу, звукам голоса и запахам главного, ухаживающего за ними человека, в большинстве культур – матери. В определенном смысле, особенности процесса нормального развития в младенческом возрасте позволяют предполагать, что ребенку будет намного легче привыкнуть к коммунальным формам ухода, в как можно более раннем возрасте (раньше шести месяцев), до того как у него сформируются четкие предпочтения в отношении условий или лица, осуществляющего за ним уход.

На этой стадии у детей формируются предпочтения в сторону прямых взаимоотношений, и они обретают способность распознавать и имитировать выражения лиц взрослых. Эта способность распознавать и имитировать обычно очень приятна родителям и способствует укреплению связи ребенок-родители, так как становится возможным двустороннее взаимодействие. У ребенка также улучшается память и навыки внимания, так что он может эффективно запоминать и следить за определенными людьми, физическими предметами или объектами, такими как бутылочка или предпочитаемая игрушка. По сути, в эти наиболее ранние месяцы, младенец составляет программу на жизнь – заполненную знакомыми объектами, людьми и переживаниями.

На этой стадии родители чаще всего беспокоятся по поводу того, почему их дети так часто плачут – ночью, многократно днем и даже после кормления. Однако, до того как сформируется способность говорить, плач представляет собой нормальное и главное средство сообщения ухаживающему человеку о дискомфорте – дети рождаются плачущими. Младенец в основном плачет, чтобы выразить основные потребности, такие как голод, жажда или необходимость в комфорте, а также для того, чтобы выразить негативные физические или эмоциональные состояния, такие как злость или боль. В действительности, по мере того, как родители становятся более синхронизированными со своими младенцами, они способны различить разные виды плача, основываясь на его характере, интенсивности и ритме. Например, плач по поводу основных потребностей нарастает по своей интенсивности и ритму в ответ на голод, тогда как выражение злости или боли, характеризуется долгим плачем, за которым следуют период молчания с учащенным дыханием, и такой плач обычно начинается внезапно, в ответ на физический дискомфорт (Hetherington и др., 2006).

Культурные и контекстуальные различия также могут влиять на характер плача у детей. Опубликованы данные о том, что младенцы из других стран тише своих сверстников с Запада (Zeifman, 2001). Изучение обычаев ухода за младенцами в этих культурах позволяет предположить, что более интенсивный физический контакт и более частое кормление, свойственные для незападных обычаев воспитания могут физиологически предотвращать плач младенцев. Контекстуальные стрессоры, такие как бедность, могут влиять на основные потребности растущего ребенка, такие как пища и жилье, которые могут оказывать влияние на способность родителей к реагированию, и в свою очередь на плач ребенка. Отсутствие еды, жилья или финансовой безопасности могут препятствовать осуществлению родителями нежной, отзывчивой и стимулирующей заботы о детях. Таким образом, насколько эффективно родители могут выполнять свою роль заботящихся о благополучии детей, зависит не только от способности распознавать и успешно реагировать на плач их ребенка, но также от стрессов и помощи, зависящих от контекста. В этой связи, практикующие врачи и другие медицинские работники должны быть особо внимательными к таким стрессорам, с тем, чтобы поддержать родителей, которые учатся реагировать на плач новорожденных, чтобы не стать дополнительным источником стресса для этой семьи.

К облегчению многих родителей, к двухмесячному возрасту дети начинают также гулить, издавать звуки, характеризующиеся короткими гласными звуками, и к четырем месяцам переходят к лепету, когда добавляются согласные звуки и сочетания гласных с согласными становятся повторяющимися, например, – «ба-ба-ба-ба». Хотя в это время дети еще не перестают плакать, звуки гуления и лепета для родителей очень приятны и забавны. Они также служат прекурсорами речевого развития.

Кроме предпочтения голоса главного лица, осуществляющего уход, младенцы также предпочитают слышать его или ее родной язык и могут начинать реагировать на те же объекты или события, что и главное лицо в процессе, называемом совместное внимание (Berk, 2006). Родитель может указать на своего старшего ребенка и сказать младенцу при рождении «Это твой брат!». В этом раннем возрасте младенец в этот момент не обратит внимания на брата. Если кто-то из родителей произнесет эту же фразу, когда младенцу будет около шести месяцев, ребенок может посмотреть на брата и что-то пролепетать, демонстрируя интерес к тому же субъекту, что и заботящееся лицо. Такое совместное внимание может способствовать развитию словаря, а также демонстрирует рост младенца и соответствующие когнитивные способности. В этот момент родители могут начать указывать на разнообразные окружающие предметы, людей или события, направляя внимание младенца на новые слова в словаре. Несмотря на то, что на этой стадии младенец будет менять только визуальное внимание и, вовлекаясь в совместное внимание, издавать лишь лепечущие или гулящие звуки, этот процесс становится более устойчивым в более поздние месяцы и в дошкольном возрасте. Это также указывает на важность социальной стимуляции и взаимодействия, как главного условия, для раннего развития.

Возраст от семи месяцев до года

Младенцы, по мере того, как достигают возраста одного года, продолжают использовать свои формирующиеся перцептивные и сенсорные способности, чтобы стимулировать когнитивное и языковое развитие. В это время продолжают совершенствоваться их навыки, связанные с памятью и вниманием, хотя память на этой ранней стадии зависит от того, насколько привычны для ребенка ситуация или человек или от его мотивации, например, взаимодействовать с другими или использовать игрушку.

Главным этапом этого периода развития является возникновение к восьмому месяцу *постоянства объекта*, т.е. понимания того, что объекты или люди продолжают существовать, несмотря на то, что их не так легко увидеть или услышать (Piaget, 1954). В качестве примера, представьте себе, что энергичные родители играют на полу с их трехмесячным младенцем, и чтобы удивить его, используют популярную игрушку «Джек из коробочки», где игрушечная фигурка на пружине спрятана в коробочке, и выскакивает при открытии крышки. Родители замечают, что младенец ведет себя так, как будто игрушка исчезает навсегда, когда ее не видно, и пугается, когда она выскакивает. Они могут быть обеспокоены – способен ли их ребенок играть с этой игрушкой, или даже подумать, что с ним что-то не так. Озадаченные они прячут игрушку в шкаф. Родители решают попробовать снова, когда

их ребенку почти восемь месяцев, и с радостью отмечают, что их младенец теперь ищет фигурку в коробке, возбужденно лепечет, когда она выскакивает, и, похоже, запоминает игру, и куда снова и снова прячется фигурка. Теперь этот ребенок будет играть с ухаживающим за ним человеком в совместные игры и в «ку-ку», и будет искать игрушки и другие предметы, которые не на виду, например, когда этот предмет или игрушка находится под одеялом или одеждой.

На этой стадии дети при взаимодействии с родителями используют лепет в сочетании с игрой, манипулируя разными звуками, и сочетая его с выразительными жестами – требованиями получить тот или иной предмет. Ближе к году младенцы могут лепетать и шуметь, чтобы дать понять, что что-то хотят, например игрушку или еду, и начать указывать на предметы, что является следующей формой выражения их желаний. Некоторые дети в этот период или в период от 13 до 18 месяцев произнесут свои первые слова. И наконец, в этот момент младенцы научатся реагировать на свое собственное имя, что также отражает социально-эмоциональное достижение в дифференциации себя от окружающих, в особенности от главного лица, осуществляющего уход, хотя этот процесс («я – другие» дифференциация) более очевиден после 13 месяцев.

Возраст от 13 до 18 месяцев

В этот период времени младенцы расширяют свой репертуар ранних когнитивных навыков. Большинство из них не только ищут спрятанные от глаз объекты – характеристика постоянства объекта – но и ищут их во многих местах: под диваном, или в других комнатах, что дает возможность играть в такие организованные игры, как прятки.

Продолжают совершенствоваться такие функции памяти, как хранение и воспроизведение – в этом возрасте дети могут подражать поведению других людей с увеличивающимся временным промежутком между наблюдаемым поведением и имитацией, а также имитировать это поведение в других условиях. Например, дома отец может, играя, ставить себе на голову игрушечную чашку, используя ее как шляпу. Позже, через неделю, в детском саду, или дома, или у родственников пятнадцатимесячный ребенок может делать то же самое, если обнаружит в комнате игрушечную чашку, демонстрируя отложенную имитацию поведения отца. На этой стадии дети также начинают сохранять в памяти прежний опыт и знать о тех моментах, когда настоящая ситуация не соответствует прежним событиям или их ожиданиям. Например, меняя тринадцатимесячному ребенку подгузники, мать может давать ему какой-либо предмет, чтобы занять его, допустим какую-то определенную мягкую игрушку, которую ребенку нравится держать и рассматривать. Если в один день мягкой игрушки не окажется, младенец будет выжидающе смотреть на мать, и тянуться к ней, ища игрушку. Он привык к определенному режиму и заметил, что эта смена подгузников отличается от заведенного порядка.

Обычно свои первые слова младенцы начинают говорить в 12 или 13 месяцев, хотя средний диапазон находится в пределах от 8 до 18 месяцев. Многие родители могут ожидать, что первым словом, которое произнесет ребенок, будет «мама» или «папа», оба эти слова похожи на комбинацию гласных-согласных при раннем

лепете. Однако, первое слово младенца может основываться на контексте или повторении определенных слов, часто произносимых в течение дня главным лицом, осуществляющим уход. Одна мама хотела научить дочь избегать опасности, часто, в течение дня, повторяя «нет». К ее сожалению, она была потрясена, когда первым словом ее дочери стало «нет», вместо «мама» – на самом деле в течение некоторого времени дочь называла свою мать «нет».

В течение этого периода после первых слов словарь младенца увеличивается почти до 200 слов, хотя он может существенно отличаться в зависимости от окружения, в котором развивается ребенок. Социально-экономический статус и культуральная почва являются двумя важными переменными, которые могут влиять на развитие языка и его содержание, например, определяя, как много слов ребенок выучит, и являются ли эти слова преимущественно объектно-ориентированными (референтными), или экспрессивными. Например, младенец, который выучил слово «нет», вскоре выучивает имена родителей, называя их «мама» и «папа». В то время как референтные слова первоначально используются для обозначения предметов, экспрессивная речь описывает людей, чувства и социальные явления. На ранних этапах своего развития дети из разных демографических или культуральных групп могут использовать больше референтный язык, либо экспрессивный язык, в зависимости от внешнего окружения в сочетании с другими индивидуальными характеристиками.

Возраст от 19 месяцев до двух лет

По мере того, как младенец достигает преддошкольного возраста, продолжается процесс когнитивного усовершенствования в таких сферах как память, решение проблем и внимание (исполнительное функционирование). Начиная с этой стадии, дети могут составлять и выполнять план действий, таких, как построение определенного типа структуры из кубиков. Тогда как десятимесячный ребенок обычно не может поддерживать совместные игры (обычно сидит рядом в комнате для игр – так называемая параллельная игра), игры детей на этой стадии становятся более интерактивными. Когда пара двадцатимесячных детей играет вместе, они могут во время игры имитировать или подражать. Наиболее частой темой для подражающих игр могут быть ежедневные задачи, решение которых они наблюдают, такие как прием пищи, приготовление еды, сон или кормление домашних животных. Этот тип подражающих игр служит показателем более развитой рабочей памяти и навыков имитации – и, возможно, еще одним способом создания программы на всю жизнь.

Культуральные различия в темах детских игр достаточно хорошо документированы (Rogoff, 2003). Хотя большинство детей в разных культурах, играя, будут увлечены обычными занятиями, такими как уборка и приготовлением еды, дети преддошкольного возраста в Северной Америке чаще будут заняты подражающими играми, в которых будут имитировать использование бытовой техники, такой как пылесос или посудомоечная машина, или разговор по мобильному телефону. И наоборот, дети в общине майя будут в меньшей степени увлечены техникой, но многие из них будут подражать действиям взрослых, таким как сбежать в де-

журный магазин или плетение предметов домашнего обихода. Различия тем для игр в разных культурах подчеркивают тот факт, что культуры и сообщества могут значительно отличаться в плане навыков, которые считаются важной или нормальной частью домашнего хозяйства семьи. Аналогично, практикующим врачам необходимо отметить, что родители, которые больше информированы о пользе имитирующих игр, могут играть более активную роль во внесении разнообразия и усложнении игровых тем. Другие родители могут быть не информированы о роли игр, либо вовлечение в игровую деятельность детей может быть культурально не значимо. В целом, темы игр и степень вовлечения родителей в игру отличаются в зависимости от культуры и должны приниматься в расчет, до того как будет сделан вывод о «нормальности» имитирующей игры.

Социально-эмоциональные и поведенческие этапы

Точно так же, как младенцы в исследовании окружающего их мира, в основном зависят от лиц, осуществляющих уход, которые содействуют этому процессу, и их когнитивному и лингвистическому развитию в целом, точно так же, большинство социально-эмоциональных и поведенческих этапов возникают в контексте взаимоотношений младенцев с этими лицами. Критическим этапом в течение этого периода является формирование *отношений привязанности*, или эмоциональной связи между ребенком и воспитателем (Ainsworth, 1979). Сила этой связи указывает на степень, до которой младенец может использовать человека, осуществляющего уход, как безопасную базу, с которой он может отправляться в исследование мира, возвращаться на нее в моменты дистресса, и использовать как средство социально-эмоционального развития.

От рождения до шести месяцев

На этой ранней стадии младенцы учатся управлять своими эмоциями и поведением, хотя может показаться, что у них это не очень хорошо получается. Частично саморегуляция включает формирование обычных моделей поведения, например, принятия пищи и сна, так как эти варианты поведения могут также влиять на уровень эмоционального возбуждения и степень регулирования настроения. Хотя большинство младенцев до своего первого дня рождения не спят в течение всей ночи, периодически пробуждаясь, их циклы сна становятся более предсказуемыми к возрасту восьми недель, когда они ночью спят более длительные периоды времени, чем днем. Очень важно, чтобы родители в этот период установили регулярные действия и режим – намного легче научиться ждать чего-то, что происходит в одно и то же время каждый день, чем чего-то, что случается нерегулярно.

Часто родителям очень сложно установить режим сна, который может значительно отличаться в разных культурах. Правильно ли то, что дети и родители спят вместе? Как долго они могут находиться в одной кровати? Хотя большинство американских младенцев обычно спят отдельно в детской кроватке, в других культурах предпочитают сон в одной постели часто с другими братьями и сестрами. В некоторых культурах считается, что сон в одной кровати является важным по-

Правильно ли то, что дети и родители спят вместе? Как долго они должны находиться в одной кровати?

казателем связи младенец-родитель и что такой сон более полезен для здоровья, по сравнению с раздельным. Эти культуральные различия вероятно отразятся и в других традициях – важно помнить, что младенцы нуждаются в режиме, и что соответствующие режимы действительно отличаются в разных культурах.

ОТВЕДЕНИЕ ВЗГЛЯДА

Отведение взгляда, отсутствие заинтересованности стимулом является нормальной реакцией на чрезмерное раздражение и возбуждение, и представляет собой попытку ребенка регулировать возбуждение.

Несмотря на варьирующие циклы сна и бодрствования в различных культурах, у младенцев на этой стадии появятся более предсказуемые привычки и циклы, связанные со сном. Точно так же станут более предсказуемыми графики приема пищи, при этом если в первые два месяца после рождения дети ели от пяти до восьми раз в день, то к шестому месяцу жизни они будут есть от трех до пяти раз в день через относительно равные интервалы времени.

Поскольку для детей очень важен режим, они также очень легко могут перенасытиться новыми впечатлениями, что создает нагрузку для формирующихся навыков саморегуляции. Например, представим себе, что ухаживающий за трехмесячным ребенком человек раскачивает перед его лицом ярко раскрашенным мобилем, издавая при этом свистящие звуки, по мере того, как части этой игрушки вращаются вокруг головы младенца. После длящегося несколько секунд гуления и улыбок младенец неожиданно отводит взгляд, переставая участвовать в игре. Должен ли воспитатель расстроиться? Сделал ли он что-то не так? Может что-то не так с младенцем?

Такое поведение нормально на этой стадии развития. Оно называется отведением взгляда, и представляет собой нормальную реакцию на чрезмерное раздражение и возбуждение. В данном случае младенец не будет глядеть на стимул – например, отвернется от матери, держащей мобиль – таким образом, регулируя возбуждение. Со временем, через соответствующее взаимодействие с главным человеком, осуществляющим уход, у младенца возрастает переносимость эмоционального возбуждения и способность его регуляции. Привыкнув к воспитателю с мобилем в руках, этот младенец начнет следить взглядом за мобилем и гулить значительно дольше, и поддерживать эту игру.

В течение этого периода диапазон эмоциональных реакций ребенка расширяется – от дихотомических состояний удовольствия (релаксации), либо боли (дискомфорта) до дифференциации разнообразных эмоциональных состояний в пределах этих широких категорий. Эмоциональные проявления становятся более разнообразными, организованными и специфичными по отношению к внешнему окружению младенца и/или его внутренним эмоциональным ощущениям. В эти месяцы, младенец во время взаимоотношений лицом к лицу, начинает также соответствовать чувствам его главного воспитателя. К шести неделям, у ребенка появляется социальная улыбка в ответ на человеческие лица и, в особенности, на лицо главного воспитателя. В три или четыре месяца младенец начинает смеяться, особенно в ответ на смех других взрослых или при обнаружении новых веселых ситуаций, например, когда воспитатель делает смешное лицо. Неудовлетворенность и тесно связанная с ней эмоция гнева становятся более заметными к шести месяцам, в этот момент отчетливо можно

различить проявления грусти. Младенцы, испытывая грусть, обычно уединяются, плача, и такие отчетливые особенности поведения могут сопровождать целый ряд негативных эмоциональных состояний. Многообразие эмоций, которое демонстрируют младенцы всего лишь через шесть месяцев после рождения, поистине изумительно!

Родители обычно удивляются, когда узнают, что младенцы (и люди) значительно отличаются по темпераменту, определяемому как биологическая предрасположенность к моделям поведения и взаимодействия (Wachs, 2006). Представьте себе, что несколько молодых мам сидят вместе на детской площадке со своими шестимесячными младенцами. Одна из мам начинает рассказывать о проблемах с едой и сном у ее ребенка. У её младенца все еще формируются привычные паттерны питания и сна, и он обычно начинает плакать, в ответ на новые игрушки или ситуации, с которыми он также сталкивается. Другая мать отмечает, что она вообще не наблюдала ничего подобного у своего ребенка, что ее младенец спит всю ночь и любит изучать новые предметы и встречаться с новыми людьми. Третья мама заявляет, что не уверена в том, что ее ребенок будет в дальнейшем в своей жизни общительным, так как помнит, что ей говорили, что она в детстве отличалась стеснительностью.

Эти три мамы обеспокоены – какой из трех младенцев наиболее «нормальный»? Все! Они нормальные, только разные. Первый ребенок будет классифицирован, как трудный темперамент, второй, как легкий, и третий, как ребенок с медленно разогреваемым темпераментом. Дети с трудным темпераментом отличаются высокой реактивностью на внешние стимулы, демонстрируют много негативных эмоций, таких как гнев, страх или тревога, и с меньшей вероятностью способны эффективно регулировать эти эмоциональные состояния. Для этой категории также характерны нерегулярный сон и питание (Thomas и Chess, 1977). Считается, что дети с легким темпераментом характеризуются более регулярным сном и питанием и хорошо адаптируются к новым ситуациям и людям; эти младенцы менее эмоционально реактивны и выражают, регулируют эмоции и состояния возбуждения без доминирования негативной эмоциональности. И, наконец, младенцы с медленно разогреваемым темпераментом сначала могут показаться более замкнутыми, чем другие, демонстрировать умеренно негативные реакции на новые ситуации, но в дальнейшем проявляют позитивные и свидетельствующие о легкой приспособляемости характеристики и паттерны социального реагирования на других людей.

Несмотря на то, что темперамент считается относительно стабильной и биологически обусловленной чертой, которая в дальнейшем может определять социально-эмоциональное развитие, только 60% младенцев можно классифицировать по категории темперамента, а черты характера ребенка могут меняться со временем. Действительно доказано, что тип темперамента взаимодействует с элементами внешнего окружения, такими как восприимчивость матери или семейный хаос, что не позволяет достоверно предсказать, насколько стиль темперамента в младенческом или раннем дошкольном возрасте имеет отношение к дальней-

ТЕМПЕРАМЕНТ – это биологическая предрасположенность к моделям поведения и взаимодействия.

шему социально-эмоциональному развитию (Essex и др., 2011; Rubin и др., 2002). Помните, условия, в которых дети растут, будут влиять на то, кем они окажутся в дальнейшем – объединенные силы природы и воспитания делают нас такими, как мы есть и теми, кем мы становимся.

Кроме того, в кросс-культуральных исследованиях были продемонстрированы отличия темперамента младенцев, при сравнении западных и восточных популяций (Ahadi и Rothbart, 1993). Например, младенцы Северной Америки обычно демонстрируют более высокие показатели уровня активности (интенсивность и частота движений), тенденций к установлению контакта (степень, до которой ребенок принимает новых людей, объекты или ситуации), и позитивного настроения (степень, до которой ребенок выражает положительные эмоции) по сравнению с младенцами из Китая. Исследования показали, что младенцы из Китая в среднем более легко успокаиваются во время эпизодов плача, чем их североамериканские сверстники.

Возраст от семи месяцев до года

Наиболее очевидными этапами социально-эмоционального и поведенческого развития в этот период являются: формирование *отношений привязанности* и возникновение таких явлений, как *осторожность в контактах с незнакомцами* и *страх сепарации*. Отношения между младенцем и главным человеком, осуществляющим уход, влияют на то, насколько тесной будет связь между ними, и до какой степени ребенок может использовать этого человека в качестве базы безопасности для исследования и комфорта. Ученые первоначально систематизировали стили привязанности, используя для этого серию взаимодействий, названных «задачей странной ситуации», состоявшей в том, что младенца на короткое время отделяли от главного воспитателя и оставляли с чужим человеком в условиях незнакомой детской комнаты (Ainsworth, 1979).

Безопасная привязанность – к этому типу относятся младенцы, которые плачут в отсутствие родителей, но дают себя успокоить до их возвращения. Эти младенцы используют своих главных воспитателей как базу безопасности, присутствие которой они периодически «проверяют», физически возвращаясь к воспитателю или бросая на него взгляд, при исследовании новой ситуации или нового окружения. *Страх сепарации* может быть явным признаком отношений привязанности, хотя не все дети демонстрируют этот тип поведения и оно может наблюдаться независимо от классификации привязанности (Berk, 2006). Многие из тех, кто осуществляет уход за младенцем, выражают беспокойство по поводу того, что в этом возрасте дети не переносят кратковременной разлуки и начинают безутешно плакать, независимо от того, оставляют ли родители своих детей с незнакомыми взрослыми в условиях детского сада или со знакомыми родственниками. Такое тревожное поведение достигает максимума примерно к году, вместе с *осторожностью в контактах с незнакомцами*, когда младенец демонстрирует дискомфорт в присутствии незнакомых людей. Несмотря на то, что страх потерять мать может присутствовать даже после того, как для ребенка отделение от осуществляющего уход человека станет обычным событием, на-

пример, при посещении детского сада несколько дней в неделю, такое поведение считается нормальным до дошкольного возраста.

Младенцы с небезопасной привязанностью делятся на несколько категорий, каждая из которых отражает нарушение связи ребенок-родитель. *Избегающая привязанность* характеризуется тем, что младенцы не испытывают дистресс, когда родитель (или тот, кто его заменяет) оставляет комнату и одинаково неотзывчивы, как в отношении незнакомых, так и родителей. Младенцы с *резистентной привязанностью* нерешительны в изучении новой комнаты для игр в присутствии родителя (или лица, его заменяющего), расстраиваются, когда он уходит и злятся, а иногда ведут себя агрессивно, когда он возвращается, демонстрируя некоторую резистентность к успокоению. *Дезорганизованная привязанность* – категория, созданная после нескольких лет изучения начальной привязанности. К ней относятся младенцы, которые беспорядочны, противоречивы или эмоционально лабильны в своем поведении, при этом некоторые из них демонстрируют признаки диссоциации (холодная мимика и полная неотзывчивость). Эта категория представляет собой наиболее тяжелую форму небезопасной привязанности.

Несмотря на то, что здоровая взаимная связь родитель-ребенок имеет важное значение, отношения привязанности и их влияние на дальнейшее развитие зависят от многих индивидуальных и контекстуальных факторов. К ним относятся: восприимчивость и отзывчивость матери, темперамент младенца, домашнее окружение, социально-экономический статус, расовая/этническая почва и другие влияния на жизнь младенца (Seifer и др., 1996; Wong и др., 2009).

Биологическая мать не обязательно может быть главной фигурой привязанности; младенец может привязаться к другому значимому взрослому, включая отца, других членов семьи, воспитателя или приемных родителей. Классификация привязанностей в значительной степени зависит также от культурального контекста. Классификация привязанностей и «задача странной ситуации» являются культурально-зависимым феноменом, и могут неточно описывать привязанность младенец-родитель в других культурах. Например, предположим, что японский младенец и его мать помещены в «задачу странной ситуации», и младенец не выглядит расстроенным, когда его мать покидает комнату. Когда входит незнакомец, чтобы поиграть с ребенком, младенец не реагирует и продолжает играть со своими игрушками. Такая же модель поведения сохраняется, когда мать снова возвращается в комнату. Нужно ли такого младенца классифицировать как ребенка с избегающей привязанностью. Не обязательно. Младенцы в западном обществе могут демонстрировать поведение, которое североамериканцы будут считать избегающим, но в действительности эти модели считаются нормой в других культурных группах (Marcus и Kitayama, 1991). И на-

НЕБЕЗОПАСНАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ

Нарушения связи младенец-родитель может приводить к небезопасной привязанности, которая может проявляться:

- Избегающей привязанностью, когда младенец не испытывает дистресс, если родитель (или тот, кто его заменяет) оставляет комнату и одинаково неотзывчив, как в отношении незнакомых, так и родителей.
- Резистентной привязанностью, которая характеризуется нерешительностью в изучении новой комнаты для игр в присутствии родителя (или лица, его заменяющего), младенцы расстраиваются, когда он уходит и злятся, а иногда ведут себя агрессивно, когда он возвращается, демонстрируя некоторую резистентность к успокоению.
- Дезорганизованная привязанность, когда младенцы выглядят беспорядочными, противоречивыми или эмоционально лабильными в своем поведении, при этом некоторые из них демонстрируют признаки диссоциации (холодная мимика и полная неотзывчивость)

конец, модели привязанности, как и темперамент, не всегда стабильны с течением времени и могут изменяться вместе со сменой темперамента младенца, домашних условий и контекста окружения.

Социальные опорные сигналы – следующий социально-эмоциональный этап, также начинается в этот период. Представьте себе, что ребенок в этом возрасте падает, играя на траве в парке вместе с братом, сестрой и с кем-то из родителей. Младенец упал на относительно мягкую поверхность и причинил себе боль. Упав,

он испытывает удивление, но одновременно быстро смотрит на родителя, который смеется и говорит: «Хоп! Ты упал!». Младенец смеется в ответ и продолжает играть. Эти взаимодействия служат признаком социальных опорных сигналов, которые срабатывают, когда младенец смотрит либо на родителя (или того, кто его заменяет), до того какотреагирует на неопределенную или новую ситуацию. Другим примером может быть ситуация, когда к ребенку, его брату или сестре,

и маме подходит незнакомая собака, когда они играют в парке. Когда ребенок видит как его брат или сестра и мама гладят собаку и предлагают ребенку сделать то же самое, ребенок использует эти эмоциональные и поведенческие реакции для того, чтобы оценить характер ситуации и соответственноотреагировать. Несмотря на то, что младенцы будут осторожны по отношению к незнакомцам и новым животным, они вероятнее всегоотреагируют положительно, если будут видеть что их родитель демонстрирует положительные эмоции в ответ на присутствие незнакомца или животного.

Социальные опорные сигналы предоставляют также ребенку возможности исследовать и имитировать реакции на его социальное окружение. Другими словами социальные опорные сигналы служат основой для приобретения знаний о культурально-зависимых социальных особенностях. Например, в среде, где сосуществуют разные касты, ребенок из более низкой касты может стать свидетелем и впоследствии научиться имитировать повиновение в присутствии представителей более высокой касты, наблюдая взаимоотношения между тем, кто осуществляет за ним уход и индивидов из высшей касты. Кроме того, если такой ребенок растет в Индии, он, используя опорные социальные сигналы, возможно, научиться использовать только правую руку для приема пищи. В Индии правая рука считается «чистой», тогда как левая – «грязной», используемой для вытирания после дефекации. Такое раннее доминирование правой руки может затем привести к более ранней способности различать право и лево по сравнению с детьми в других странах, демонстрируя, как социальные опорные сигналы могут способствовать изучению культурально-обусловленных социальных нюансов и приводить к дополнительным различиям.

Процесс использования социальных опорных сигналов продолжает развиваться на протяжении всего преддошкольного возраста и далее, так как дети используют сигналы от других людей, чтобы научиться, как подходящим образом реагировать на различные эмоциональные ситуации и использовать реакции других в сравнении со своими собственными эмоциональными состояниями и предпочтениями. Этот этап указывает также на то, что младенец начинает пони-

СОЦИАЛЬНЫЕ ОПОРНЫЕ

СИГНАЛЫ – это термин, который используется для описания способа получения младенцем сигналов от других людей, при принятии решения какие эмоции и действия подходят в специфической ситуации

мать разницу между самим собой и другими людьми, равно как желания и эмоции других. Вместе с этим растущим осознанием, другим этапом этого периода будет способность младенца следовать простым указаниям других, которая появляется в возрасте девяти – десяти месяцев и в дальнейшем продолжает совершенствоваться в младенчестве. В данном случае, играющий с собакой младенец может следовать указанию матери дать собаке палку для игры, и ребенок вероятнее всего подчинится, следуя указаниям родителя.

Возраст от 13 до 18 месяцев

На этом этапе формируются более конкретные признаки *самоосознания*. Теперь младенцы осознают, что их тело, эмоции и поведение – это самостоятельные образования, а не единое целое с такими же образованиями других людей. На этой стадии дети начинают осознавать себя – это критически важный шаг в развитии. Убедительным примером этого самоосознания может быть первый взгляд младенца в зеркало. Несмотря на первоначальное удивление, большинство детей быстро осознают, что смотрят на самих себя, а не на кого-то другого. Важно отметить, что кросс-культуральные исследования показали существенные отличия в том, как реагируют на свое отражение в зеркале младенцы западных и незападных культур (Broesch et al., 2010). Тогда как в западных культурах узнавание себя в зеркале может служить признаком развития представления о самом себе, это не обязательно верно в отношении младенцев из незападной культуры. Если так, то использование узнавания себя в зеркале, в качестве показателя формирования самоосознания в процессе развития ребенка, подвергнуто влиянию культурального контекста, в котором находится ребенок.

К изменениям этого периода относится также прогресс в эмоциональном развитии, так как младенцы теперь способны играть со сверстниками используя при этом имитацию или совместное решение игровых задач, а также демонстрировать эмпатию по отношению к другим людям. *Эмпатия* – это способность отражать и чувствовать эмоции других людей. Когда ребенок видит демонстрируемые родителем (или тем, кто его заменяет) эмоции, в особенности негативные эмоциональные состояния, он может демонстрировать собственные страдания или пытаться успокоить своего главного воспитателя, хотя окончательно эмпатические реакции формируются примерно к двум годам. На этой стадии, по мере того, как растет самоосознание, младенцы продолжают дифференцировать собственный эмоциональный опыт с опытом других людей, а также демонстрируют признаки просоциального поведения.

Возраст от 19 месяцев до двух лет

По мере приближения к дошкольному возрасту младенцы начинают осознавать названия для разнообразных эмоциональных состояний и использовать язык и другое поведение для регулирования своего эмоционального состояния. Например, младенец может назвать свое внутреннее эмоциональное состояние и сказать об этом родителю («Я сержусь!») или обнять расстроенную маму, демонстрируя растущую способность к эмпатии. На поздней стадии младенчества вместе

с растущим пониманием других людей, у детей появляются более сложные эмоции, такие как смущение, стыд, вина, которые представляют собой эмоциональные реакции на то, как расценивают их поведение родители. Например, когда двухлетнюю девочку застали с руками в банке для печенья, она выглядела смущенной в ответ на нагоняй мамы и начала плакать, когда поняла, что такое поведение не разрешается. На более ранних стадиях, эта девочка могла плакать от удивления и злости, когда мама забирала у нее печенье.

Поведение, указывающее на тревогу сепарации, на этой стадии теряет свою интенсивность, и младенцы начинают демонстрировать более высокий уровень навыков регулирования эмоций, таких как отсрочка удовлетворения. Несмотря на то, что самоконтроль в этом возрасте варьирует в зависимости от индивидуальных отличий, некоторые младенцы по мере приближения к дошкольному возрасту могут откладывать вовлечение в доставляющие удовольствие занятия или подождать с получением награды, если их об этом попросят. Игровое поведение в это время вращается вокруг имитирования других детей, хотя младенцы уже начинают использовать язык для того, чтобы что-то описать или направить игру, а также начинают делать выбор игрушек, основываясь на гендерных стереотипах.

Младенческий возраст с одного взгляда

Период от рождения до двух лет – это волнующее время потрясающих достижений в когнитивном, языковом, социально-эмоциональном и поведенческом развитии. Этот период объединен в Таблице А.2.1. В первые несколько месяцев младенец в удовлетворении базовых потребностей и облегчении достижения определенных этапов развития в разных сферах, главным образом, зависит от главного человека, осуществляющего за ним уход. К двум годам младенец начинает демонстрировать признаки самоосознания, независимости, социальной согласованности и эмпатии, которые продолжают развиваться в преддошкольном и дошкольном возрасте, формируя основу для социальных контактов и обучения.

Таблица А.2.1. Краткое изложение этапов развития от нуля до двух лет

Когнитивные и языковые этапы: социальное стимулирование и взаимодействия	Социально-эмоциональные и поведенческие этапы: отношения привязанности	ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШЕСТИ МЕСЯЦЕВ
<p>Улучшение дифференцирования внешних стимулов (звуки, цвета и др.)</p> <p>Распознавание выражений лица</p> <p>Предпочтение знакомым людям, стимулам и взаимоотношениям лицом к лицу</p> <p>Улучшение навыков запоминания и концентрации внимания (младенцы могут помнить и следить за определенными людьми, физическими местами и объектами)</p> <p>Использование плача для выражения базовых потребностей (голод, жажда, комфорт и т.п.)</p> <p>Появление прекурсоров речи: гуление (2 месяца) и лепет (4 месяца)</p> <p><i>Совместное внимание:</i> Родитель и ребенок поочередно обмениваются выражением лица и звуками</p>	<p>Ранние проявления поведенческой и эмоциональной саморегуляции, основанной на установлении регулярной активности и режима (напр., сон, еда и т.п.)</p> <p>Циклы сна становятся более предсказуемыми к восьми неделям</p> <p><i>Отведение взгляда</i> – нормальная реакция на чрезмерное стимулирование и возбуждение</p> <p><i>Социальная улыбка</i> – реакция на знакомые лица (6 недель) и инициируемая самим ребенком (3 или 4 м-ца)</p> <p>Демонстрация разнообразных эмоций к возрасту шести месяцев (напр., разочарование, гнев, печаль и т.п.)</p> <p>Индивидуальные и контекстуальные различия <i>темперамента</i></p>	
<p>Растущие перцептивные и сенсорные способности</p> <p>Улучшение навыков запоминания и концентрации внимания: зависит от привычности ситуации, людей и мотивации младенца</p> <p><i>Постоянство объекта</i> (восемь месяцев): объекты и люди продолжают существовать, несмотря на то, что их не видно и не слышно</p> <p>Появление языковых навыков: лепет при взаимодействии с родителем, некоторые произносят свои первые слова в 12 месяцев или в следующей стадии</p> <p>Могут указывать на объект (например, игрушку) примерно к году.</p> <p>Выучат и будут реагировать на собственное имя</p>	<p>Формирование отношений привязанности: связи между младенцем и лицом, осуществляющим уход</p> <p><i>Тревога отделения:</i> Демонстрирует тревогу, когда уходит родитель (или тот, кто его заменяет)</p> <p>Социальные опорные сигналы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Как реагировать на неопределенные и новые ситуации – Облегчают постижение культурно-ограниченных социальных нюансов – Дифференциация между собой и другими 	ОТ СЕМИ МЕСЯЦЕВ ДО ГОДА

	Когнитивные и языковые этапы: социальное стимулирование и взаимодействия	Социально-эмоциональные и поведенческие этапы: отношения привязанности
ОТ 13 ДО 18 МЕСЯЦЕВ	<p>Расширение репертуара ранних когнитивных навыков:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Постоянство объекта – будут искать спрятанный объект больше чем в одном месте – Память и воспроизведение: удлинение отсрочки между увиденным поведением и его имитацией в других условиях – После первого слова, словарь увеличивается (девять – 18 месяцев) до 200 слов 	<p><i>Самоосознание:</i> осознание самого себя</p> <p>Первые проявления <i>эмпатии</i>: способность отражать и испытывать эмоции других людей (например, когда младенец видит у матери выражение негативного эмоционального состояния, он может продемонстрировать собственное страдание или попытаться успокоить ее)</p>
ОТ 19 МЕСЯЦЕВ ДО ДВУХ ЛЕТ	<p>Когнитивные достижения в области памяти, решения проблем и внимания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Разработка и выполнение плана действий (напр., построение структуры) – Игры, в которых дети воображают себя кем-то (20 месяцев) или имитируют ежедневные занятия <p>Усовершенствованные речевые навыки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Комбинирование двух и более слов – Замена частей слова гласными и согласными звуками для облегчения произношения – Увеличение словарного запаса 	<p>Использование языка и другого поведения для регулирования эмоциональных переживаний</p> <p>Растущее понимание других</p> <p>Появление более сложных эмоций (напр., смущения, вины, стыда и т.п.)</p> <p>Более низкая интенсивность тревоги сепарирования</p> <p>Первые признаки самоконтроля: способны откладывать вовлечение в приятные занятия</p> <p>Игра: имитация других людей, использование языка и выбор игр на основе гендерных стереотипов</p>

НОРМАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ПОЗДНЕМ ПРЕДДОШКОЛЬНОМ И ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ:

ОТ ДВУХ ДО ПЯТИ ЛЕТ

Как правило, преддошкольным считается возраст от двух до трех лет. Дошкольный – обычно от трех до пяти лет. Однако, в связи с тем, что возрастные периоды частично перекрывают друг друга, целесообразно будет также обсудить когнитивные, языковые, социально-эмоциональные и поведенческие этапы преддошкольного и дошкольного возраста, как одного периода развития, включающего возраст от двух до пяти лет. В течение этого периода дети продолжают поддерживать и уравнивать свои взаимоотношения с лицами, осуществляющими за ними уход, стремясь при этом к независимости. Они становятся более уверенными в своих силах в подготовке к школьным годам, когда они часто впервые осмеливаются отправиться в мир за пределами их непосредственной семьи или сообщества.

Когнитивные и языковые этапы

Когнитивные этапы между двумя и пятью годами отражают растущие способности в области рабочей памяти, устойчивости внимания, решения проблем и организации, которые обеспечивают раннее обучение детей и подготовку к школе. В теории когнитивного развития Пиаже этот период обозначен, как дооперациональная стадия, во время которой ребенок делает успехи в своей способности в мыслях представлять события или сюжеты, но в своем мышлении остается эгоцентричным, или сфокусированным на самом себе (Piaget, 1954). Однако, результаты недавних исследований предполагают более гибкий взгляд на когнитивное развитие в этом возрасте, в соответствии с которым дети преддошкольного и дошкольного возраста добиваются успехов в своей способности к эмпатии к другим людям или принятии их точки зрения.

Озабоченный родитель трехлетнего мальчика обращается за помощью к психиатру. Родитель обеспокоен по поводу того, что ребенок постоянно говорит о воображаемом друге, с которым он, по его рассказам, играет во многие игры. Мальчик дал имя своему воображаемому другу, настаивает на том, что его друг находится всегда рядом с ним, с родителями и другими членами семьи, и сильно расстраивается, когда родственники сомневаются в существовании этого друга. Несмотря на то, что такое поведение будет считаться необычным в возрасте семи-восьми лет, начиная с преддошкольного и раннего детского возраста, нормально развивающиеся дети будут играть в более сложные ролевые игры, включая и воображаемых друзей, что отражает их растущую способность к мысленным репрезентациям.

В воображаемые игры со сверстниками дети начинают играть в возрасте от двух до двух с половиной лет, эти игры становятся более сложными к четырем или пяти годам, когда дошкольники начинают полагаться друг на друга в своих играх

(Davies, 2004). Воображаемые игры означают, что дети способны представлять мысленно свой мир, как с объектами игры, так и без них, и могут создавать последовательности или воспроизводить реальные или воображаемые жизненные события. Появление воображаемого друга – нормально в этом возрасте и представляет собой лишь один из вариантов социально-драматических игр, среди которых могут быть игры в дом или доктора, или игры, в которых ребенок может представлять себя супергероем, или воображать, что игрушки или другие предметы могут разговаривать. Несмотря на то, что на этой стадии дети часто воображают, будто неживые объекты могут разговаривать или думать, дошкольники и дошкольницы все больше и больше дифференцируют живые и неживые предметы. Социально-драматические игры также вовлекают и укрепляют другие когнитивные и социально-эмоциональные способности, такие, как рабочая память, внимание, осмысление, самоконтроль, навыки сотрудничества, а также прогнозирование, которые в этот период продолжают созреть и развиваться.

В возрасте трех или четырех лет, дети дошкольного возраста начинают также понимать двойные репрезентации, или осознавать, что символические предметы, такие как фотография или модель железнодорожного вокзала, одновременно являются объектом и символом чего-то еще, в данном случае – члена семьи или поезда. Вместе с этими достижениями в сфере мысленных репрезентаций, дети в этот период – в два или три года – переходят от веры в магических и воображаемых существ, таких как феи, ведьмы, вампиры или гоблины, к поиску логического объяснения существования таких воображаемых персон как Санта Клаус в пять или шесть лет. Однако, магическое мышление или вера в сверхъестественных персонажей будет варьировать в зависимости от культурных убеждений и норм, и сохранение веры в этих персонажей не является чем-то необычным в определенном культурном контексте. Например, в современном Чили многие из мапуче верят, что главной причиной болезней и бед является колдовство. У мапуче не выглядит странным, если окажется, что ребенок, подросток или взрослый человек верит, что существуют ведьмы и магические силы. Таким образом, практикующие врачи, работающие в этом сообществе, должны принимать во внимание эти убеждения, концептуализируя нормальное поведение.

В то время, как в младенческом возрасте решение проблем основано главным образом на пробах и ошибках, в данный период эта функция улучшается за счет усиления у ребенка способности удерживать внимание, вовлечения в планирование поведения и использования когнитивных сценариев или внутренних моделей прежнего поведения и опыта ежедневного решения проблем или достижения интерпретируемых целей. Например, ребенок дошкольного возраста может научиться строить башню и более стабильные структуры из отдельных блоков, поняв, как это нужно делать, наблюдая за сверстниками или воспитателями, и интегрируя эти знания в построение еще больших структур из блоков в будущем. Исходя из интерпретации ежедневного опыта, дети в возрасте от двух до пяти лет обычно могут воспроизводить шаги или последовательность действий, совершаемых при такой деятельности, как посещение родственников («мы едем к бабушке, она готовит нам обед, мы смотрим шоу, мы едем домой») или детского сада. Мышление в этом воз-

расте также становится более ориентированным на причинно-следственные связи, и объем кратковременной памяти может увеличиваться до четырех предметов. Решение проблем может также осуществляться с использованием поддержки или помощи родителей, а также путем развития личной речи ребенка. Личная (эгоцентрическая) речь проявляется в том, что ребенок преддошкольного и дошкольного возраста громко сам с собой разговаривает, направляя себя при решении проблем, обдумывая или планируя свое поведение (Berk, 2006). Такие изменения могут свидетельствовать о развитии более совершенной памяти, процессов категоризации и самоотражения.

В этом возрасте очевидными становятся когнитивные и языковые достижения необходимые для решения школьных задач, когда дети приобретают ранние навыки счета, письма и чтения. Хотя обучение этим способностям будет варьировать в зависимости от языковых предпочтений в доме, социально-экономического статуса и культурного контекста, большинство детей в преддошкольном и дошкольном возрасте обучаются считать и повторять вслух буквы алфавита. К пяти годам дети обычно могут воспроизводить другим детали рассказа и задавать вопросы для лучшего понимания. Другие лингвистические навыки, которые продолжают развиваться и улучшаться в возрасте от двух до пяти лет, касаются словарного запаса и построения предложений. Важным показателем является увеличение к пяти годам словаря почти до 2000 слов, улучшение способности давать определение известным словам и интегрировать новые, услышанные слова в предложения к окончанию дошкольного периода. В два – три года дети строят предложения, складывая вместе только два или три слова. К четырем – пяти годам дети обычно общаются с помощью более сложных в грамматическом отношении предложений, используя разные времена глаголов, и могут обращаться к другим, используя логически последовательную смену глаголов.

Социально-эмоциональные и поведенческие этапы

В преддошкольном и дошкольном возрасте происходят многие социально-эмоциональные изменения. Если в более раннем возрасте дети могут исполнять просьбы и требования родителей, то в этой стадии они с большей вероятностью будут противиться, так как они пытаются найти баланс между своими желаниями, поддержкой со стороны родителей и растущей автономностью. Дети преддошкольного и дошкольного возраста проходят через периоды повышенной, а затем сниженной агрессии и вспышек гнева и добиваются успехов в общем понимании эмоций, как собственных (в плане их выражения), так и других людей.

Однажды, в послеполуденное время мама приходит в дом родственников, чтобы забрать своего ребенка и узнает, что ее дочь побила свою ровесницу кузину в ответ на то, что та ее толкнула, когда они вместе играли. Мать шокирована, расстроена и пытается понять, как это могло произойти – ее дочь никогда никого не била дома и была научена пользоваться словами, если была огорчена. Так как родственники спрашивают маму, где ее дочь могла научиться так себя вести, мать начинает беспокоиться – можно ли считать такое поведение соответствующим возрасту или это начало поведенческих проблем. Такой тип агрессивного поведения вполне

нормален для детей преддошкольного и даже дошкольного возраста. В два года происходит универсальное повышение физической агрессивности в поведении, при этом дети могут кусать, бить сверстников, родственников и своих главных воспитателей. Вспышки раздражения также нормальное явление в позднем преддошкольном возрасте. Источником таких эмоциональных взрывов обычно является сопротивление детей требованиям взрослых, фрустрация по отношению к внешним событиям, или переживание состояния усталости или чувства голода. Вспышки раздражения появляются обычно в возрасте от года до трех, когда дети все еще продолжают приобретать навыки речи, необходимые для описания своих эмоций и желаний. Они должны существенно ослабнуть, вместе с физической агрессией в поведении к четырем-пяти годам, когда у детей расширяется эмоциональный словарь, улучшаются навыки саморегуляции и растет понимание социально приемлемого выражения эмоций. Несмотря на то, что такое поведение, как кусание, драчливость или вспышки раздражения смущают родителей, особенно если они происходят в публичных местах, таких как детский сад или супермаркет – такое поведение, в пределах разумного, нормально для детей этого возраста.

В то время как в этот период ослабевает физическая агрессия в поведении детей, вербальная и другие подтипы агрессии, такие как инструментальная агрессия, начинают усиливаться. Тогда, как агрессивное поведение у большинства двухлетних детей по своей природе реактивно (в ответ на внешнее событие), в период от трех до четырех лет агрессия становится все более и более инструментальной, или расчетливой, и ориентированной на достижение цели (Berk, 2006). Например, четырехлетний ребенок может вести себя агрессивно, потому что хочет получить желаемую игрушку, тогда как двухлетний в предыдущем примере ударил свою кузину, в ответ на то, что его расстроили. С другой стороны, дети в это время могут становиться более компетентными в решении проблем, особенно если взрослые или другие сверстники служат для них подходящей моделью. В целом, агрессивное поведение в этот период нормально, но должно ослабнуть по мере достижения ребенком школьного возраста, т.е. почти к пяти – шести годам.

В течение этого периода происходят другие этапы в понимании эмоций других и их выражении. В частности, в это время развиваются более сложные поведенческие и речевые способы выражения эмоций, такие как эмпатия и симпатия. Когда, например, двухлетний ребенок видит свою опечаленную и расстроенную маму, он может ее обнять. В отличие от него, старший ребенок дошкольного возраста, для успокоения использует физические действия и слова, спрашивая: «Что случилось, мамочка?» и, обнимая свою мать, и повторяя успокаивающие фразы, которые он слышал от нее или другого человека, как например, «все будет хорошо». В течение этого периода развития дети, выражая, что они чувствуют, или, стараясь понять чувства других людей, начинают больше полагаться на слова, чем на поведение. К трем или четырем годам, преддошкольники или дошкольники становятся более точными в оценке своих эмоций и связанных с эмоциями поступков других людей, включая сверстников. В этот период дети впервые заводят дружеские взаимоотношения, что становится еще более важным, когда они достигают школьного возраста. Понимание культуральных норм выражения эмоций, или *правил выражения*

эмоций, становится более укоренившимся и дети начинают лучше понимать, когда следует выказывать определенные эмоции. Частичное ослабление интенсивности вспышек гнева к концу этого периода, связано с улучшением навыков речи, однако, способствующим фактором является также осознание дошкольником того, что такая демонстрация эмоций неприемлема для большинства, если не всех, ситуаций. Другие правила проявления, такие как – когда показывать волнение и когда смеяться (играя в игру, после того как отец пошутит), и когда молчать (когда мама разговаривает по телефону, во время религиозной церемонии или службы), также становятся более закрепившимися и понятными. Как на правила демонстрации эмоций, так и на появляющиеся также в этом возрасте *нравственные убеждения*, влияют сверстники, лица, осуществляющие уход за детьми и более широкий культурный контекст ребенка.

Также, вместе с повышением самосознания и лингвистических навыков, совершенствуются способности ребенка описывать свое психическое состояние и характеризовать других людей. Если двух – или трехлетнего ребенка попросить описать своего друга, он использует имя друга, но будет полагаться на его физические признаки, такие как пол или возраст, или поведенческие способности. В отличие от него, ребенок позднего предшкольного возраста будет описывать других, отмечая эмоции, позиции и характеристики других людей. В этом возрасте, вместе с использованием физических особенностей и пола, ребенок опишет своего друга, как кого-то, кто «веселый, хорошо играет в футбол и часто заходит в гости». В этот период дети начинают также понимать культурные и расовые различия. Наконец, дети достигают этапа гендерной константности или начинают понимать, что пол не может быть изменен, а также к пяти – шести годам в большей степени осознают гендерные стереотипы поведения, все чаще соответствуя основанным на половых отличиях ожиданиям в играх и социальном поведении, которые могут варьировать в зависимости от культуры и контекста окружающей среды. Если трехлетний американский мальчик может веселиться, играя со своими сверстницами девочками в доме и наряжаясь, то пятилетний дошкольник предпочтет играть игрушечными автомобилями или в другие подвижные игры со своими сверстниками мальчиками, соответствующие гендерному стереотипу поведения, обычному для Северной Америки. Гендерная константность может влиять на то, что дети думают в отношении своей будущей профессии, хотя здесь также присутствуют различия между культурами. В качестве примера возьмем североамериканского мальчика, который часто говорит своему отцу, что хочет быть учителем. Однажды, он удивляет своего отца, заявив, что больше не хочет быть учителем. На вопрос, почему он принял такое решение, ребенок отвечает: «Я не могу – все учителя женщины». И, наоборот, в Камеруне дети в этом возрасте будут иметь другой опыт, так как в их стране в школах преподают только мужчины.

В контексте поведенческого развития в преддошкольном и дошкольном возрасте важно обратить внимание на определенные изменения в поведении, связанные с физическим созреванием. В возрасте от двух до пяти лет, дети становятся более компетентными в приеме пищи. Навыки пользования туалетом также обычно появляются в этом возрасте и становятся частью поведенческого репертуара детей, при-

чем подавляющее большинство из них добиваются относительной независимости в этой сфере к четырем или пяти годам. Несмотря на то, что пубертатный период, или половое созревание начинается не раньше 11 или 12 лет, по мере того как растет самосознание детей преддошкольного и дошкольного возраста, они проявляют все больший интерес к этой сфере и начинают исследовать себя в сексуальном плане. В пределах нормального поведения, дети в этом возрасте могут трогать себя, задавать сверстникам или родителям вопросы о гениталиях или демонстрировать свои половые органы сверстникам. Несмотря на то, что большинство родителей начинают проявлять беспокойство, замечая в поведении своих детей интерес к сексуальной сфере, такое поведение в определенной степени является нормой. Однако, насильственные или принудительные в сексуальном плане действия, а также осведомленность о сексуальном поведении взрослых и его имитация, считаются атипичным поведением, и могут указывать на наличие принуждения к сексуальным отношениям или чрезмерного обнажения. Как и в случае других этапов развития, физические и поведенческие изменения в течение этого периода необходимо рассматривать с учетом индивидуальных и контекстуальных отличий у детей.

Преддошкольный и дошкольный возраст с одного взгляда

В преддошкольном и дошкольном возрасте дети демонстрируют существенные изменения в понимании себя и других людей, подтверждаемые прохождением этапов развития в сферах психических проявлений, решения проблем и других когнитивных навыков, равно как и сферах речи, социально-эмоциональных процессов и поведения. Эти этапы кратко изложены в Таблице А.2.2. Во многих культурах успешное завершение преддошкольного и дошкольного этапов свидетельствует о готовности к формальному обучению или посещению школы, которое обычно начинается в возрасте шести или семи лет.

Таблица А.2.2 Этапы развития в позднем преддошкольном и дошкольном возрасте (от двух до пяти лет)

Когнитивные и речевые этапы: психические проявления	Социально-эмоциональные и поведенческие этапы: баланс между требованиями родителей и потребностью ребенка в самостоятельности
<ul style="list-style-type: none"> • Социально-драматические игры (к трем годам): <ul style="list-style-type: none"> – отражение растущей способности к психическим проявлениям (воображаемый друг и т.п.); – используют и укрепляют другие когнитивные и социально-эмоциональные способности (напр., рабочую память, внимание, осмысление, самоконтроль, сотрудничество, прогнозирование и т.п.) • Двойная репрезентация (возраст от трех до четырех лет): понимание, что символический объект (фотография) является одновременно объектом и символом чего-то другого (родственника) • Продолжающиеся поиски логических объяснений и взаимоотношений причина/результат (период «почему?») • Когнитивные сценарии: внутренние модели прежнего поведения и опыта руководящего поведением ребенка • Объем кратковременной памяти увеличивается до четырех единиц • Личная речь: ребенок громко разговаривает сам с собой, направляя себя при решении проблем • Усвоение ранних навыков счета, письма и чтения • Расширение словарного запаса ребенка до 2000 слов к пяти годам • Грамматически сложные предложения к четырех- или пятилетнему возрасту (используют разные времена глаголов и т.п.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Нормальные вспышки раздражения <ul style="list-style-type: none"> – появляются в возрасте от одного до трех лет, и ослабевают вместе с физической агрессией в поведении к четырем-пяти годам; – связаны с достижениями в сфере навыков саморегуляции и речи • Ослабление реактивной агрессии (в ответ на внешнее событие) и усиление вербальной и инструментальной агрессии • Агрессивное поведение – норма в данный период, но должно ослабнуть к пяти-шести годам • Более сложные поведенческие и речевые выражения эмоций (эмпатия и симпатия) • Формирование первых дружеских взаимоотношений • Появление нравственных убеждений и правила демонстрации эмоций: культурные нормы выражения эмоций • Растущие способности ребенка описывать психическое состояние и характеризовать других людей: <ul style="list-style-type: none"> – к двух-, трехлетнему возрасту в описании используются физические атрибуты; – в пять–шесть лет описание основано на эмоциях, позициях и характеристиках • Гендерная константность: пол нельзя изменить, лучше понимают гендерные стереотипы в поведении • Физическое созревание: самостоятельный прием пищи и пользование туалетом • Сексуальный интерес и исследование себя: нормально до определенной степени

НОРМАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ДЕТСТВЕ:

ВОЗРАСТ ОТ ШЕСТИ ДО 11 ЛЕТ

В культуральном понимании, период развития от шести до 11 лет – это время, когда дети больше вовлекаются в социальный мир и обучаются навыкам, которые будут в дальнейшем использовать во взрослой жизни. Этот процесс реализуется посредством либо формального обучения в школе, либо обучения работе, которой они будут заниматься в будущем или семейным ролям, в тех обществах, в которых отсутствует школьное образование. Дети в большей степени приучаются к культурным нормам, правилам и законам, и постепенно начинают перемещать центр своего внимания от взаимоотношений с родителями к социальной активности и взаимоотношениям со сверстниками, особенно по достижению 11-летнего возраста и начала подросткового периода.

Когнитивные и речевые этапы

В возрасте от 6 до 11 лет дети достигают значительных успехов в процессе обработки информации в сферах внимания, автоматизации и памяти, равно как и в других психических функциях. Примерно к семи годам дети обычно способны направлять свое внимание на одну группу стимулов или одну задачу, одновременно игнорируя посторонние раздражители. В то время как пятилетнему ребенку очень сложно сконцентрироваться на решении одной учебной задачи, когда он слышит как другие дети разговаривают или играют за окном, к восьми– девятилетнему возрасту дети могут сосредоточиться на своем материале, или легко могут перенаправлять внимание. Такое селективное внимание необходимо для критического мышления и усвоения новых навыков или информации (Berk, 2007). Самоконтроль также играет роль в развитии навыков внимания ребенка, равно как и социальные ожидания, передаваемые через обучение в школе и другие обучающие среды.

Отец говорит своим двоим детям 10 и 6 лет приготовиться быстро к выходу из дома, так как они опаздывают на футбольный матч, в котором участвует 10-ти летний сын. Он говорит: «Оба, пожалуйста, обувайтесь, надевайте куртки, возьмите с собой бутерброды и наполните бутылки водой, пока я положу вещи в машину». Когда отец возвращается в дом, 10-летний сын готов к выходу, но 6-летнему отцу и его старший брат вынуждены напомнить некоторые инструкции, такие как взять бутерброд и наполнить водой бутылку. «Мой шестилетний действительно отстаёт», – думает отец, беспокоясь нет ли у его сына каких-либо проблем с вниманием или памятью. Также в этот период способности детей как к хранению, так и к извлечению информации, повышаются и совершенствуются, становясь быстрее и более эффективнее, 11-летний возраст характеризуется тем, что в это время ребенок способен хранить в памяти последовательность шагов и более точно следовать инструкциям, чем в ранние школьные годы. В данном примере, у шестилетнего ребенка еще не сформировались такие способности памяти, и они еще не достигли такой эффективности, как у его старшего брата. В этом возрасте ребенок может рассчитывать только на

семантическую память, или на запоминание основных деталей, того что он выучил, или того, что произошло (Berk, 2007). Если шестилетний мальчик может вспомнить лишь некоторые эпизоды игры его брата, то его старший брат, вероятно, вернется домой с более обширными воспоминаниями; хотя оба запомнят общий «смысл» того, что произошло – то, что команда его брата выиграла.

Дети в этот период постигают также разнообразные навыки улучшения или совершенствования памяти, спонтанно начиная пользоваться когнитивными стратегиями, такими как создание ментальных подсказок и категорий, или повторение информации, для того чтобы помочь себе воспроизвести важные задачи или процессы. Когда старший ребенок из нашего примера впервые в возрасте восьми лет изучал правила футбола, он часто повторял некоторые из них во время игры или когда ему о них напоминала команда, используя повторения, как метод улучшения своей памяти. В последующем знание этих правил стало более автоматическим, так как память вовлеклась в процесс автоматизации. Под *автоматизацией* подразумевается действие, заключающееся в тренировке или повторении новой информации и связанных с ней мыслей или действий до тех пор, пока этот процесс не станет более привычным (Davies, 2004). Автоматизм – необходимый компонент в изучении практически любой новой задачи или навыка, таких как академические задачи, т.е. чтение, письмо, выполнение математических операций или другие навыки, например, игра в футбол.

Вместе с достижениями в обработке информации, дети в возрасте от шести до 11 лет проходят этапы в формировании целого ряда когнитивных операций. Если попросить детей дошкольного возраста отличить правое от левого, то многие из них будут сбиты с толку, и подавляющее большинство не поймут, что имел в виду родитель, когда говорил, что им нужно «подождать пять минут» до того, как они смогут перекусить. Дошкольники обладают ограниченной ориентацией во времени и пространстве, тогда как, начиная с шести лет, они поднимаются на более продвинутый уровень в этих сферах. К этому времени дети уже могут отличить правую сторону от левой у себя, а к семи – восьми годам – у других людей. Время и календарные даты становятся более содержательными после семи лет, когда большинство детей могут отличить свой день рождения, и понимают о чем идет речь, когда их просят «подождать пять минут» до того, как поесть. К другим мыслительным операциям относятся способность к более уточненной сериации и категоризации объектов в соответствии со специфическими характеристиками, такими как форма, размер, длина, цвет, а также повышение способностей в обработке слуховой и зрительной информации. Важно отметить, что в разных культурах дети по-разному классифицируют объекты. Во многих сообществах дети, особенно если в этих культурах мало уделяется внимание школьному образованию, могут сортировать объекты в соответствии с их предназначением, а не ориентируясь на другие измерения, такие как размер, форма или цвет. Например, дети, имеющие большой опыт работы на ферме, могут относить мотыгу и картофель к одной группе, потому что первая используется для выкапывания второго.

СЕРИАЦИЯ

Умение сортировать объекты или ситуации в соответствии с характеристиками, такими как размер, цвет, форма или тип. Эта способность формируется на стадии конкретных операций, обычно в возрасте от семи до 12 лет.

В детстве продолжают совершенствоваться осмысление и решение проблем, так как мышление становится более организованным, творческим и гибким и формируется способность к *метакогнитивности*, т.е. «мышлению о мышлении». В это же время начинает проявляться связанный с метакогнитивностью процесс *когнитивной саморегуляции* или процесс наблюдения за собственными мыслями и действиями при обучении новым навыкам, или решении проблем. Этот процесс продолжает развиваться в подростковом возрасте, позволяя более абстрактное решение проблем. И наконец, эволюционируют, появившиеся в шесть и семь лет, навыки счета и чтения. По мере того, как ребенок включается в решение школьных академических задач, эти навыки становятся более утонченными, при этом ребенок продвигается от умения читать в начальных классах до использования навыков чтения для изучения новой информации к концу периода среднего детского возраста, т.е. к 11 годам.

Как и в другие периоды, когнитивное развитие влияет на уровень достижений в речевых способностях детей. Например, по мере того, как дети добиваются успеха в своих навыках обработки информации, особенно в сферах избирательного внимания и памяти, они лучше усваивают новые слова, интегрируют эти слова в предложения, и приводят в соответствие с грамматическими структурами, которые они выучили в школе или в диалоговом режиме. Одним из важных лингвистических этапов в возрасте от шести до 11 лет является расширение словарного запаса, который обычно за этот период достигает в среднем уровня 10 000 слов. В возрасте от девяти до 11 лет дети также начинают понимать двойное значение некоторых слов, таких как которые используются как метафоры. Например, когда ребенку на этой стадии развития в школе за хорошее поведение дадут наклейку с надписью «Ты яркая звезда», он поймет, что проделал хорошую работу и его сравнили с блеском звезды.

Обычно если дедушка или бабушка звонят ребенку дошкольного или дошкольного возраста, он настороженно поднимает трубку, неохотно начинает говорить, и время от времени произносит несколько слов. Примерно в шесть лет этот же ребенок будет выглядеть намного спокойнее при пользовании телефоном, и более четко начнет говорить в возрасте от семи до десяти лет. Дети в это время добиваются также серьезных результатов в навыках общения, приобретая навык *использования оттенков*, или навыков общения связанных с постепенным изменением темы разговора (Berk, 2007). Так как в разговоре с дедушкой или бабушкой ребенок обычно отвечает на ряд вопросов, в возрасте от шести до 11 лет он начинает спонтанно предлагать своему собеседнику новую информацию или задавать относящиеся к теме разговора вопросы. Однако, расширение словарного запаса ребенка или развитие других речевых навыков в этот период будут зависеть от его когнитивных способностей, и кроме того, будут варьировать в зависимости от культурного контекста и социальных норм.

Социально-эмоциональные и поведенческие этапы

Детство – это также период времени, когда развивается управление собой и другими, в таких сферах, как самооценка, регулирование эмоций, планирование, развитие морали и взаимоотношения со сверстниками. По мере того, как дети начинают сравнивать себя с другими и получать обратную связь от учителей и роди-

телей, *самооценка* или убеждения о собственной ценности, начинает снижаться, потому что их достижения в школьном возрасте уже не будут выглядеть такими значительными, как в дошкольном. Однажды, вернувшись домой со школы, 10-летняя девочка заявляет матери: «У меня больше не получается хорошо танцевать ... я сегодня не пойду в студию». Мама удивлена, так как девочка обычно любила свои послеобеденные занятия в танцевальной студии и всегда любила репетировать на глазах у всех. После дополнительных расспросов ее дочь рассказала, что видела другую группу девочек, разучивающих популярный танец на перемене и после увиденного, а также по реакции сверстников, она поняла, что у нее не получается танцевать так хорошо, как у этих девочек. Эту самооценку десятилетней изменили путем взаимодействия с социальным окружением, которое приобрело больший вес, чем в прежние годы.

Самооценка в этот период все больше и больше основывается на воспринимаемой ребенком собственной компетентности или статусе в группе сверстников или через идентификацию со значимыми воспитателями, педагогами или другими детьми (Schaffer и Kip, 2010). Культуральные факторы и гендерные отличия влияют, как на формирование самооценки, так и на то, как ребенок сравнивает себя с другими в социальном плане. Например, у детей азиатской культуры будут демонстрировать более низкую самооценку, несмотря на более высокие достижения в выполнении разнообразных академических задач. Девочки в Северной Америке по сравнению с мальчиками также продемонстрировали более низкие уровни самооценки в этот период развития.

На этой стадии повышается потребность в самоконтроле, так как дети вовлекаются в целенаправленную деятельность, которая чаще всего осуществляется в группах (такую как формальное обучение в школе). Такие занятия требуют овладения двумя важными навыками самоконтроля: *отсрочка удовлетворения* и *контроль над импульсами*. В то время как в раннем возрасте дети хотят немедленного удовлетворения, в возрасте от 6 до 11 лет они обучаются ожидать вознаграждение, вовлекаются в деятельность не связанную с играми и согласовывают свое поведение с нормами группы сверстников и окружения. Частично этому способствует наблюдение за тем, как сверстники справляются с самоконтролем. Самоконтроль также варьирует в зависимости от темперамента – одни дети способны лучше контролировать желания и импульсы, независимо от специфики подкрепления или от того, что делают их сверстники.

Дети в возрасте от 6 до 11 лет еще в большей степени осознают гендерные стереотипы и роли, чем в предыдущие стадии развития. В это время происходит процесс исследования гендерных ролей, при этом дети все больше и больше идентифицируют себя с ролевыми моделями одного с ними пола, независимо от того, будут ли это сверстники, воспитатели, родственники, педагоги или знаменитости. Такое развивающееся чувство гендерной идентификации может также влиять на представление о самом себе и способствовать гендерной социализации. Хотя между мальчиками и девочками в возрасте от 6 до 11 лет могут возникать взаимные дружеские взаимоотношения, если посмотреть на перемене на внутренний

двор начальной школы, то можно увидеть, что в основном дети разделены по половому признаку, при этом мальчики и девочки играют отдельно или общаются в группе своего пола. Девочки, например, на перемене чаще всего будут стоять в стороне и общаться, а не играть в спортивные игры или салки, что предпочитают делать мальчики. Такое гендерное разделение постоянно присутствовало в разных культурах.

В средний период детства продолжают процессы эмоционального развития и регулирования. Оба эти процесса подкрепляются достижениями в когнитивной и речевой сферах. Достигнув восьмилетнего возраста, дети начинают понимать, что они могут переживать больше чем одну эмоцию одновременно, а также становятся более компетентными в оценке диапазона и сочетаний эмоций у других людей. Несмотря на то, что уже в дошкольном возрасте дети ощущают такие эмоции, как гордость, стыд, вина и смущение, осознание этих более сложных чувств становится более утонченным, и у детей по мере созревания меняются поведенческие реакции на такие эмоции. Если трехлетнему ребенку не разрешают играть с той игрушкой, которую он хочет, он может начать кричать или плакать от фрустрации. Его мама может решить, что он не только расстроен, но и устал и хочет спать. В среднем детском возрасте 11-летняя девочка также может расстроиться из-за того, что ей не разрешают поздно вечером остаться со старшими братьями или сестрами, чтобы посмотреть телевизор, но может лучше понять, что она также устала, и что ей необходимо завтра рано вставать, чтобы пойти в школу. Как правило, 11-летняя девочка не будет кричать и плакать, из-за того, что она не может смотреть то, что она хочет и сможет спокойно отправиться спать после некоторого обсуждения ситуации, вместо того, чтобы спорить с родителями (хотя в подростковом возрасте препирательство с родителями может быть более вероятным исходом).

В этот период дети обучаются регулировать свои эмоциональные и поведенческие реакции, а также управлять ими с помощью двух типов стратегий совладания, которые большинство из них начинают использовать примерно в десять лет. Хотя маловероятно, что 11-летняя девочка из приведенного выше примера будет испытывать потребность в применении стратегий совладания для того, чтобы успокоиться из-за того, что ей не разрешили подольше остаться возле телевизора, но вполне вероятно, что этот же ребенок прибегнет к навыкам совладания, когда узнает, что ее не пригласили на день рождения к популярной в школе сверстнице. *Проблемно-ориентированная* стратегия имеет место, когда ребенок определяет можно ли проблему решить, обдумывает возможные варианты решения и затем реализует выбранное решение. В данном случае 11-летняя девочка размышляет о том, можно ли в любом случае прийти на вечеринку, или рассматривает как вариант – попросить подружку, которую пригласили, спросить у именинницы, почему она не получила приглашения. Однако эти оба варианта не кажутся ей удобными. Если такой тип стратегии совладания не работает, или не приемлем, дети обычно прибегают к *эмоционально-ориентированной* стратегии, которая предполагает, что ребенок пытается контролировать неприятные реакции или управлять ими с помощью разных стратегий, таких как поиск социальной поддержки, если проблему нельзя решить немедленно. Девочка решает поговорить о вечеринке с другой под-

ружкой и рассказать ей о том, что она чувствует. Обсуждая ситуацию по телефону, 11-летняя девочка постепенно начинает чувствовать себя лучше.

Эмпатия является еще одним сложным эмоциональным состоянием, которое продолжает развиваться в этот период. Дети становятся более способными понимать мысли или эмоции других людей, демонстрируя большую способность *принимать точку зрения других*, что также говорит об их способности к эмпатии. Они могут одновременно обдумывать свои собственные мысли и чувства в тот момент, когда оценивают мысли и эмоции других и сопереживают им. К 10-ти годам они начинают также осознавать мнение третьей стороны. В приведенном выше примере, когда 11-летняя девочка звонит своей подруге, ищет поддержки в связи с тем, что ее исключили из списка приглашенных. Сверстница, которой она звонит, способна сопереживать дистрессу подруги, исследуя свои собственные чувства в отношении вечеринки и обсуждая, что подумала бы и почувствовала именинница, если бы ее никто не пригласил на день рождения.

Нравственное развитие в этот период также связано с формированием у детей способности к эмпатии, поскольку они все больше способны интегрировать мнение других людей в свое мировоззрение и нравственность. Нравственные взгляды детей, или ощущения, что «правильно» и что «неправильно», в этот период обычно контролируются правилами, отражая более высокое осознание социальных и культурных норм, законов и обычаев. Однако, нравственное развитие детей зависит также от ближайшего окружения и взаимоотношений, которые они видят в семье и районе проживания, даже если они отличаются или отклоняются от более широких социальных/культурных законов или традиций. *Нормативные убеждения*, или убеждения детей о границах приемлемого поведения, могут существенно отличаться на основе того, что ребенок подвергался воздействию агрессивного или девиантного поведения, при этом формирование нормативных убеждений в раннем детстве предопределяет степень агрессивного поведения в позднем детском возрасте (Huesmann и Guerra, 1997).

В возрасте от шести до 11 лет акцентирование на правилах и законах влияет также на взаимоотношения детей со сверстниками. В этот период дети строят дружеские отношения на основе доверия друг к другу, доброжелательности, поддержки и взаимной увлеченности общими хобби и занятиями. Многие дети начинают играть в игры с правилами, такие как спорт или вовлекаются в занятия, требующие планирования и разработки стратегии, при этом дети во время свободной игровой активности причисляют себя к разнообразным группам сверстников. В этом возрасте обычно более популярны дети, которые ведут себя позитивно и неагрессивно или социально приемлемо, чем агрессивные, социально замкнутые и грубые.

В этот период чаще начинает проявляться виктимизация со стороны сверстников. Обычно хулиганы – это социально отвергнутые, агрессивные дети, которые выбирают в качестве жертвы и атакуют физически и вербально менее агрессивных, физически более слабых и, как правило, социально изолированных, или тех, кто демонстрирует заметные отличия от сверстников по своим физическим или другим характеристикам. Категории хулиганов и жертв не являются взаимоисключающими, так как многие жертвы могут обижать других детей и наоборот, приводя в

результате к категории детей обидчик-жертва, которые вовлечены в оба варианта поведения (Cook и др., 2010). Например, восьмилетний мальчик постоянно толкает своих сверстников на игровой площадке. Он выше и сильнее чем его одноклассники, и пользуясь этим, часто отбирает у своих восьмилетних сверстников деньги, выдаваемые им родителями на завтрак. Большинство детей в школе не общаются с этим восьмилетним хулиганом, так как большую часть времени он выглядит злым, и из-за своего поведения постоянно имеет неприятности с директором школы. После уроков этот восьмилетний мальчик обычно возвращается домой по одной и той же дороге, и почти всегда сталкивается с более сильным и высоким одиннадцатилетним, который практически каждый день нападает на него, сбивает с ног, сваливает на землю и требует деньги на завтрак. В данном случае восьмилетний мальчик, нападающий на детей на игровой площадке, одновременно является жертвой нападения старшего ребенка.

По мере того, как дети продолжают созревать физически, продолжается также сексуальный интерес и исследование себя, в границах соответствующего возрасту поведения, как уже говорилось об этом в разделе, посвященном дошкольному и дошкольному возрасту. Несмотря на то, что мальчики и девочки в этом возрасте обычно соотносят себя к группе сверстников одинакового с ними пола, на этой стадии может начаться формирование сексуальной или романтической заинтересованности, хотя более явной такая заинтересованность становится в начале пубертатного периода, т.е. у подростков.

Детство с одного взгляда

По мере того, как дети развиваются, в возрасте от шести до 11 лет, они проходят критические этапы, связанные с их входом в социальный мир, которые кратко изложены в Таблице А.2.3. В этих возрастных границах у детей развивается чувство совершенствования в социальной и академической сферах, и они проявляют больший интерес к группам сверстников и присоединяются к ним. К концу этого периода когнитивные, языковые, социально-эмоциональные и поведенческие изменения подготавливают детей к переходу в подростковый возраст и формированию у них в этот период идентичности личности.

Таблица А.2.3. Этапы развития в детстве: возраст от шести до 11 лет

Когнитивные и языковые этапы: достижения в обработке информации	Социально-эмоциональные этапы: формирование способности контролировать себя и других
<ul style="list-style-type: none"> • Улучшение самоконтроля и использование разделенного, сконцентрированного и избирательного внимания • Семантическая память: основные детали того, что было выучено или произошло • Более эффективное использование навыков усовершенствования и улучшения памяти и автоматизация • Ориентация в пространстве и времени: дифференциация правого и левого • Последовательность и категоризация объектов • Повышение способности обработки зрительной и слуховой информации • Формирование метакогнитивности, или «мышления о мышлении» и когнитивной саморегуляции, процесса наблюдения за собственными мыслями и действиями • Возникновение более сложных навыков чтения и счета • Расширение словарного запаса до 10 000 слов • Понимание двойного значения слов и метафор • Усовершенствование навыков общения: приобретение навыка использования оттенков, связанного с постепенной сменой темы разговора 	<ul style="list-style-type: none"> • Самооценка или убеждения о собственной ценности: <ul style="list-style-type: none"> – снижение в результате межличностного сравнения; – основана на воспринимаемой компетентности или статусе в группе сверстников; – находится под влиянием культуральных факторов и гендерных различий • Лучший самоконтроль: <ul style="list-style-type: none"> – связанный с отсрочкой удовлетворения, и контролем над импульсами; – облегченный за счет наблюдения за контролирующими себя сверстниками; – зависит от темперамента ребенка • Более значительное осознание гендерных стереотипов и ролей: <ul style="list-style-type: none"> – формирующееся чувство гендерной идентичности может влиять на представление о самом себе и способствовать гендерной социализации; – социальные группы, как правило, разделены по половому признаку • Дальнейшее эмоциональное развитие, повышение способности регулировать эмоции и справляться с ними: <ul style="list-style-type: none"> – проблемно-ориентированная стратегия, основанная на попытке решить проблему; – эмоционально-ориентированная стратегия, основанная на попытке управлять или контролировать реакции дистресса • Прогресс в эмпатии и нравственном развитии: благодаря повышению способности принимать точку зрения других людей • Дружба, основанная на взаимном доверии, доброжелательности, поддержке и взаимным увлечением совместными хобби или занятиями • Возникает виктимизация сверстников • На этой стадии может начать развиваться сексуальный/романтический интерес

НОРМАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ПОДРОСТКОВЫЙ ПЕРИОД:

ВОЗРАСТ ОТ 12 ДО 18 ЛЕТ

Подростковый возраст долгое время рассматривался как период изменений во многих сферах, и особенно в физической и социально-эмоциональной. При условии, что у большинства детей половое созревание начинается в возрасте 11 лет, в целом гормональные изменения влияют на их функционирование и преодоление этапов развития в сферах мышления и речи, а также на формирование социально-эмоциональных навыков и поведение. Для подросткового возраста также характерно смещение фокуса внимания от относительно равного его распределения между родителями и сверстниками, в сторону все большей концентрации на группе сверстников. В этом возрасте дети все чаще прибегают к рискованному поведению и экспериментам (Guerra и Bradshaw, 2008), и становятся более восприимчивыми к влиянию сверстников. В целом подростковый возраст – это период подготовки молодых людей к взрослению и формирование их взрослой идентичности.

Когнитивные и языковые этапы

Когнитивные этапы в возрасте от 12 до 18 лет можно охарактеризовать растущим самосознанием и метакогнитивностью, или повышенным вниманием к осознанию своих собственных мыслительных процессов. В этот период времени подростки чрезмерно сконцентрированы на себе и могут также добиваться успехов в собственных когнитивных стратегиях саморегуляции. Тем не менее, из-за гормональных изменений, происходящих с начала пубертатного периода, несмотря на большую изощренность сложных рассуждений и формальных мыслительных операций, подростки временами могут становиться более импульсивными и менее внимательными, и могут также испытывать затруднения в принятии эффективных решений и предвидении последствий своего поведения.

По мере повышения самосознания подростков появляются когнитивные искажения под названием «*воображаемая аудитория*» что можно определить, как убеждение, что они находятся в центре внимания других людей (Berk, 2006). Рассмотрим такой пример. Перед тем, как отправиться из дома на семейную праздничную вечеринку, мать говорит своему тринадцатилетнему сыну и пятнадцатилетней дочери, что они должны одеть свои лучшие наряды. Дочери она советует одеть новое длинное платье, а сыну свитер, который ему подарила бабушка. Когда семья уже готова к выходу, пятнадцатилетняя девочка спускается со второго этажа в короткой юбке и с излишней косметикой на лице, которую мать просит убрать. Девочка тут же огорчается, начинает спорить с матерью и восклицает, что длинное платье слишком «детское», и «все заметят, что мне не разрешают пользоваться косметикой». Отрицательно покачав головой, мать заставляет девочку подняться к себе обратно, переодеться в длинное платье и убрать косметику. Когда спускается сын, мать также с удивлением видит, что он не одел свитер, а вместо этого хочет пойти в баскетбольной футболке. Он заявляет ей, что «все двоюродные братья

будут в футболках, и когда увидят его в этом глупом свитере, то *все* будут смеяться надо мной!». Мать удивлена – когда дети стали такими занятыми самими собой, раньше за ними такого не наблюдалось.

Еще одно часто встречающееся в этот период развития когнитивное искажение – *личный миф*, которое является результатом воображаемой аудитории. Думая о том, что они находятся в центре внимания, подростки приходят к убеждению, что причина в том, что они особенные и уникальные. Благодаря этому личному мифу, подростки также считают, что их эмоции не такие как у других людей, часто более интенсивные и ужасные. Достаточно часто можно услышать, как расстроенный молодой человек заявляет своим родителям, что они «*никогда* не поймут» как себя чувствует подросток. Личный миф может также обуславливать чувство неуязвимости и оригинальности, создавая почву для рискованного поведения. Например, экспериментирующий с алкоголем и наркотиками пятнадцатилетний подросток может думать: «другие люди могут подсесть на наркотики, я – нет», шестнадцатилетняя девочка, с рискованным сексуальным поведением может рассуждать, что это «другие женщины могут забеременеть или заразиться ВИЧ, но со мной такое никогда не случится».

Несмотря на эти когнитивные искажения, а также сложности с рациональным мышлением и импульсивностью, подростки поднимаются на более высокий уровень при выполнении мыслительных операций, у них также в целом усовершенствуются навыки обработки информации и когнитивной саморегуляции. Важными когнитивными достижениями в этом отношении становятся более высокие способности к планированию и решению проблем, абстрактному мышлению и осмыслению, а также пониманию, сравнению или интегрированию передовых теоретических взглядов.

Наибольшее количество лингвистических достижений в подростковом возрасте представляет собой продолжение предыдущих этапов развития в этой сфере, таких как расширение словарного запаса в детстве и усовершенствование грамматических структур. Словарь подростка к 18 годам может вырасти до 40 000 слов, и, вероятно, будет содержать большое количество абстрактных понятий, при этом подростки учатся делать правильное ударение в слогах и выбирать верную интонацию для более сложных слов (Berik, 2006). Благодаря увеличению словарного запаса и более продвинутым грамматическим навыкам, к 18 годам подростки обычно уже могут читать и понимать взрослую литературу. И наконец, они наглядно демонстрируют усовершенствование навыков в области прагматики. К 14 годам подростки начинают понимать такие нюансы общения, как сарказм или ирония, а к 18 годам их коммуникативные модели все больше соответствуют специфическим контекстуальным сигналам или социальным ожиданиям в разнообразных внешних ситуациях.

Социально-эмоциональные и поведенческие этапы

Подростки в большей степени отдают отчет своим чувствам и обладают большим самосознанием по сравнению с детьми и значительно чаще могут вовлекаться в рискованную деятельность или экспериментирование (Guerra и Bradshaw, 2008), особенно если их к этому поощряют сверстники. Социально-эмоциональное и поведенческое развитие в этот период характеризуется борьбой за собственную

идентичность и независимость, однако, часто в контексте сохранения зависимости в базовых потребностях (пища, одежда, финансы, передвижение) от тех, кто их опекает. В течение подросткового периода, молодые люди преодолевают много этапов социально-эмоционального и поведенческого развития, общей чертой которых является подготовка к взрослению.

Вместе с более высоким самосознанием и пониманием собственного характера, у подростков отмечаются колебания самооценки, управления эмоциями и в целом представлений об идентичности. Временами они могут иметь завышенную самооценку или преувеличенное чувство собственной важности и уникальности, но также сохранять тенденцию к повышенной самокритике, унынию и злости. Интенсивность таких завышенных и заниженных эмоциональных переживаний



Желание отвечать и соответствовать стандартам объединения или группы сверстников становится более заметным в раннем подростковом возрасте.

связана с гормональными изменениями во время пубертатного периода, с ростом метакогнитивности и расширением направленности самооценки, которая теперь включает достижения в учебе или работе, социальную компетентность, взаимоотношения со сверстниками, а также романтические отношения и привлекательность.

Умеренные и средние колебания настроения и поведения нормальны и ожидаемы. Ребенок может в один день придти домой в хорошем настроении, после хороших результатов тестов в школе, с удовольствием рассказывать матери, что произошло за день. Через два дня, тот же подросток может быть раздражительным, игнорировать семью и вообще отказываться разговаривать с матерью и быть очень радостным за обедом, полностью приводя в замешательство свою мать. Это могло

быть связано с тем, что он поругался со своей подругой, которая позвонила перед обедом и извинилась, или с целым рядом других мимолетных разочарований.

К сожалению, такой тип колебаний настроения встречается у подростков достаточно часто, что нередко может приводить к разногласиям с другими людьми, чаще всего с родителями (или теми, кто их заменяет). Расхождения во мнениях с родителями обычно становятся более явными в период от 12 до 14 лет, но к 18 у подростков в среднем перемены в настроении и разногласия выражены в меньшей степени.

Что касается взаимоотношений со сверстниками, то подростки в возрасте от 12 до 18 лет склонны группироваться в компании или группы, каждая из которых имеет свои собственные, отличающиеся от других групповые нормы, подходы и системы ценностей. В раннем подростковом возрасте важность приобретает также *соответствие группе сверстников*. Желание отвечать и соответствовать стандартам компании или группы сверстников становится более заметным в раннем подростковом возрасте, т.е. от 12 до 14 лет, когда подростки склонны обращаться к групповым нормам при выборе одежды, способа развлечений, предпочтении фильмов, телевизионных программ. Все эти предпочтения, как правило, краткосрочны, и являются признаками стремления к идентичности. Отец беспокоен по поводу того, что у его четырнадцатилетней дочери поменялся вкус в одежде, она вдруг начала одеваться во все черное и постоянно спрашивает, когда ей разрешат перекрасить волосы в фиолетовый цвет. Музыка, раздающая-

ся из ее комнаты, звучит по-другому, кроме того, отец заметил, что она также начала красить ногти в черный цвет. Когда ее спросили о новом вкусе в одежде и музыке, она раздраженно ответила отцу, что пытается стать «сама собой». Ее отец подшучивает над ней, говоря, что она выглядит как сделанная под копирку копия своих друзей, от чего четырнадцатилетняя девочка еще больше огорчается, заявляя отцу, что он просто не понимает ее, и что она более «альтернативна», чем ее сверстники.

Через шесть месяцев эта четырнадцатилетняя девочка идет в гости к своей старшей кузине и возвращается в новой разрисованной цветами одежде, ярких красочных украшениях и с выкрашенными в розовый цвет ногтями. «Что случилось с черным?», – спрашивает ее отец. Девочка закатывает глаза и говорит отцу, что «с черным покончено», и одевается до конца года в новом стиле, которому также соответствуют ее друзья. Однако, когда ей исполняется 18 лет, отец замечает, что вкусы и стиль у его дочери стали более устойчивыми, по сравнению с ранним подростковым возрастом. В 18 лет, его дочь, когда смотрит на свои фотографии, на которых она в черной одежде, смеется и вспоминает, как важно ей было одеваться именно так, как ее друзья или старшая кузина.

Такие влияния сверстников, как вкус в одежде или музыке, обычно не конфликтуют с прежними нравственными убеждениями и позициями подростка, хотя некоторые групповые нормы могут быть более девиантными, чем другие. Например, агрессивные молодые люди могут объединяться в антисоциальные группы сверстников с делинквентным поведением. Некоторые подростки могут присоединяться к уличным бандам, или тусоваться в группе сверстников, которые получают удовольствие от сходного антисоциального поведения, такого как нанесение надписей или граффити на стенах общественных зданий, употребление алкоголя или наркотиков. Такие антисоциальные группы сверстников могут оказывать влияние на менее агрессивных подростков, которые присоединяются к такой группе в процессе *тренинга девиации*, во время которого агрессивные или делинквентные сверстники взаимно «тренируют» или социально подкрепляют формирование антисоциального поведения друг у друга, или у менее агрессивных сверстников, с которыми они объединяются (Dishion и др, 1996; Poulin и др, 1999). Например, менее девиантный подросток, который временно связывается с группой более антисоциальных сверстников, может получить социальное одобрение, физическую защиту от других агрессивных молодых людей, или приглашение на эксклюзивную вечеринку, после того как украдет дома у своих родителей алкоголь. Все это подкрепит формирование у него проблемного поведения. На вовлечение подростка как в антисоциальное, так и в просоциальное поведение, в зависимости от характера группы, оказывает влияние также *давление сверстников*, требующих соответствия групповым нормам или поведению, хотя давление сверстников и их влияние теряют свою силу к 18 годам, когда личная идентичность и нравственные убеждения становятся более четкими (но все еще нестабильны).

Недостаточность навыков рационального мышления и повышенная импульсивность у подростков может приводить к более частым экспериментам с общим проблемным поведением, таким, как прогул отдельных занятий в школе, или систематическое непосещение, употребление и злоупотребление алкоголем и наркотиками, рискованное

сексуальное поведение, а также акты насилия и агрессии (Guerra и Bradshaw, 2008), особенно если участие в таком поведении санкционировано группой сверстников. В приведенном ранее примере, подросток воровал у родителей спиртное для своих друзей, потому что в его группе сверстники часто вместе употребляют алкоголь. По этой причине, многие профилактические программы, направленные на снижение такого проблемного поведения, реализуются в средних и старших классах школы. Тем не менее, вовлечение в проблемное поведение подростка в значительной степени зависит от его индивидуальных и групповых отличий социума и среды.

Издательства также продолжают и в подростковом возрасте, хотя по сравнению с детским возрастом они менее физические по своей природе.

Пятнадцатилетняя девочка, сидя перед своим компьютером, начинает тихо плакать, покачивая головой в сторону монитора, и стараясь побыстрее закрыть веб-браузер до того, как её старшая двадцатилетняя сестра придет посмотреть, что случилось. Пятнадцатилетняя девочка смотрит вниз, выглядит расстроенной, и, наконец, признается, что мальчик, который ей нравится, разместил ее фотографию в социальной сети и написал, что у них сегодня было первое свидание. Хотя фотография не была откровенно сексуальной, он под ней написал комментарий с намеками, из которых можно было подумать, что они «зашли слишком далеко», что на самом деле не было правдой. Другая девочка в группе пятнадцатилетних сверстников оставила комментарий на посте одного из сверстников и придумала для него унижительные имена, склоняя других сделать то же самое, основываясь на слухах, что мальчик разместил этот пост. Такие варианты развития событий служат примером виктимизации сверстников, наблюдающейся в подростковом возрасте: она может становиться сексуальной по своей природе, может быть не прямой и вероятнее всего может осуществляться через интернет (так называемое, кибериздевательство; Williams и Guerra, 2007).

Издательства в подростковом возрасте могут быть также более социальными или по содержанию сфокусированными на отношениях, отражая *пассивную* или *вербальную*, а не *физическую агрессию*. Более того, если раньше в детстве агрессивные и девиантные дети отвергались сверстниками, то в подростковом возрасте эти молодые люди могут иногда становиться популярными. Например, описанная ранее ситуация, когда подросток ворует спиртное у своих родителей, может привести к уважению со стороны других сверстников и повышению популярности в школе. Тем не менее, популярные подростки обычно продолжают отвергать ровесников с высоким уровнем антисоциального поведения, и качество дружбы между молодыми людьми обычно зависит от просоциальных характеристик, таких как взаимное доверие, лояльность и поддержка. Если воруемый алкоголь подросток заставит другого подростка также пить спиртное до тех пор, пока тот не потеряет сознание, большая и более популярная группа сверстников, вероятно, отвергнет его самого и его более девиантное поведение.

По мере того, как подростки работают над развитием своей личности, они могут достичь более глубокого понимания собственных нравственных убеждений и в дальнейшем добиваться успеха в способности принимать точку зрения других людей. Со временем они начинают вести себя в большей степени в соответствии с

собственной системой ценностей, которая может содержать в себе религиозные, культурные и другие влияния не считая тех, что характерны для группы сверстников, особенно ближе к 18 летнему возрасту. Тем не менее, социально-эмоциональное и поведенческое развитие не заканчивается вместе с завершением подросткового возраста и дополняет формирование личности в раннем взрослом возрасте.

Таблица А.2.4 Этапы развития в подростковом возрасте: от 12 до 18 лет

Когнитивные и лингвистические этапы: сложные рассуждения и формальные умственные операции	Социально-эмоциональные и поведенческие этапы: утверждение идентичности и автономности
<ul style="list-style-type: none"> • Улучшение навыков обработки информации в мета познание и когнитивные стратегии саморегулирования • Рост самосознания и когнитивные искажения • Воображаемая аудитория. Вера в то, что они являются в центре внимания других людей • Личный миф. Считают, что их эмоции не такие как у других людей • Трудности с рациональным принятием решений и импульсивностью • Расширение словаря (до 40 тысяч слов к 18 годам) и упорядочивание грамматических структур • Прогресс в навыках общения. 	<ul style="list-style-type: none"> • Частые и интенсивные колебания самооценки и эмоциональных переживаний, связанные с гормональными изменениями • Расширение направленности самооценки: достижения в учебе и работе, социальная компетентность, взаимоотношения со сверстниками, романтические взаимоотношения и привлекательность, и т.п. • Колебания настроения и поведения от умеренных до средних: <ul style="list-style-type: none"> – нормальны и ожидаемы; – могут приводить к частым разногласиям с другими людьми, особенно с родителями (или теми, кто их заменяет) • Значимость конформности с группой сверстников: <ul style="list-style-type: none"> – адаптация к групповым нормам, подходам и системам ценностей; – возможны процессы тренинга девиаций и давления со стороны сверстников • Более высокая вероятность участия в рискованном поведении: употребление или злоупотребление алкоголем и наркотиками, акты насилия и агрессии, издевательство и т.п. • Виктимизация сверстников становится более социальной, или реляционной по содержанию • Качество дружбы зависит от просоциальных характеристик, таких как взаимное доверие, лояльность и поддержка • Лучшее понимание своих собственных нравственных убеждений • Способность лучше принимать точку зрения других.

Во многих традиционных обществах переход от детства или подросткового возраста к взрослому возрасту сопровождается специфическими для данной культуры ритуалами. Несмотря на широкое разнообразие в разных культурах, существует общая тенденция обозначать разрыв детей с прежней жизнью через разнообразные ритуалы перехода или изменения социального статуса индивида, которые разграничивают начало взрослой жизни. Например, в общине Курнаи в Австралии, взаимоотношения между мальчиком и его матерью существенно меняются с того момента, как его признают мужчиной, поскольку он должен перестать играть в детские игры и взять на себя другие обязательства. В общинах аборигенов Австралии также часто встречается ритуал перехода, который называется «прогулка» (продолжительная прогулка в одиночестве в уединенных местах), когда подростки мужского пола уходят из племени и какой-то период времени живут в дикой природе. Этот обряд, наряду с другими изменениями в этот период, символизирует переход к обществу взрослых.

Действия, схожие с этими ритуалами перехода, можно встретить и в современном обществе, хотя современные ритуалы могут быть совершенно иными по природе. Например, целый ряд экзаменов и всевозможных вступительных тестов, которые необходимо выдержать многим подросткам для того, чтобы поступить в колледж или магистратуру, могут обозначать начало взрослой жизни. Точно также во многих культурах распространено празднование таких академических достижений посредством организации выпускных балов после завершения подростками разных стадий их обучения (таких как завершение учебы в средней школе). Религиозные церемонии, такие как бар- или бат-мицва в иудаизме, или конфирмация у католиков могут также обозначать переход из детства во взрослую жизнь. В испанских/латиноамериканских сообществах «Кинсеаньера», празднуемая в день пятнадцатилетия девочек, символизирует вход молодых девушек во взрослую жизнь, после которой они получают определенные социальные привилегии, такие, как разрешение ходить на танцы, смотреть более взрослые фильмы, пользоваться косметикой и иметь друга. Эти ритуалы и церемонии перехода из подросткового возраста во взрослую жизнь значительно варьируют как между отдельными культурами и расовыми/этническими группами, так и внутри них. Врачам и другим работникам службы здравоохранения необходимо учитывать культуру и контекст, в которых находятся их клиенты, и практиковать культурную сенситивность, как при исследовании перехода подростка к взрослению, так и при рассмотрении предыдущих стадий развития.

Подростковый возраст с одного взгляда

Нормальное развитие подростка в когнитивной, языковой, социально-эмоциональной и поведенческой сферах отражает все большее его вовлечение в социальный мир, растущее чувство идентичности и подготовку к переходу во взрослую жизнь. К общим паттернам развития в подростковом возрасте относятся: более высокий порядок когнитивных и языковых навыков, начальное усиление колебаний настроения, конфликты дети-родители, подчинение групповым нормам, с последующим спадом интенсивности этих явлений к 18-летнему

возрасту. Несмотря на то, что идентичность и социальные роли в этот период еще не утвердились, этапы подросткового возраста существенно определяют качество дальнейшего функционирования во взрослой жизни в разнообразных развивающихся сферах.

ВЫВОДЫ

Важно понимать время возникновения и последовательность нормальных этапов развития в младенческом, детском и подростковом возрасте в когнитивной, языковой, социально-эмоциональной и поведенческой сферах. Нормальное развитие определяют не только как отсутствие психопатологии, но также как процесс своевременного прохождения важных этапов. Однако, определение «нормальное» развитие должно всегда рассматриваться в контексте бесчисленных расовых, этнических, культурных и средовых различий, которые присутствуют как внутри разных групп, так и между ними. Для профессионалов в области психиатрии этот обзор нормального развития может помочь в сборе анамнеза и оценке, планировании лечения и подборе основанных на доказательствах и соответствующих периоду развития вмешательств. Хотя в этой главе отклонения от среднего или своевременного развития специально не обсуждались, в других главах будет предоставлена информация о научно доказанных методах лечения разнообразных соматических и психических расстройств у детей. Практикующим врачам рекомендуется использовать обсуждение атипичного поведения, изложенное в последующих главах, а также обзор, представленный в данной главе для формирования будущего представления о функционировании детей в младенческом, детском и подростковом возрасте.