

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Е.Л. Горлова (Барнаул)

Аннотация. В статье на примере младшего школьного возраста раскрыта специфика возрастного-психологического консультирования с позиций культурно-исторического подхода. Дана характеристика личности психолога, который практикует, исходя из теории детского онтогенеза. Статья наполняет конкретным содержанием методологическую формулу работы с клиентом, акцентируя внимание на прогнозировании как отличительной характеристике возрастного-психологического консультирования с позиции культурно-исторического подхода. Автор анализирует содержание центрального возрастного новообразования младшего школьного возраста как основания для построения прогноза индивидуального развития в психологическом консультировании младших школьников.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, возрастное-психологическое консультирование, прогнозирование, психологическое развитие, культурное развитие, социальная ситуация развития, центральное возрастное новообразование, высшая психическая функция, произвольное внимание, учебная деятельность.

Возрастно-психологическое консультирование – это консультирование взрослых (родителей, педагогов) по вопросам психологического развития детей. Содержание деятельности психолога-консультанта в первую очередь связано с прогнозированием особенностей и результатов психологического развития человека в том или ином возрасте, в тех или иных условиях и обстоятельствах жизни. Прогноз в каждом конкретном случае – это результат использования психологом определенной теоретической концепции в проработке гипотез, схватывающих и увязывающих в одно целое прошлое, настоящее и будущее психологического развития ребенка. На основе прогноза определяется общая цель и стратегия консультирования, проектируются разнообразные ситуации общения консультанта и консультируемых, прорабатывается возможная последовательность этапов, предвосхищаются промежуточные и конечные результаты взаимодействия.

Качество прогноза и, следовательно, результативность консультативной помощи определяются в значительной степени умением психолога рассматривать индивидуальную историю развития ребенка в целостном контексте развития человека. Культурно-историческая психология Л.С. Выготского дает консультанту общую «методологическую формулу», в которой представлены важнейшие специфические закономерности развития личности ребенка. Выбор культурно-исторической психологии Л.С. Выготского в качестве теоретического основания возрастного-психологического консультирования позволяет исследовать целостную социальную ситуацию развития ребенка как совокупность значимых для ребенка отношений с другими людьми. Использование основных понятий данной теории помогает психологу реконструировать историю развития консультируемого. Концепция развития высших психических функций дает в руки психолога реальные средства поиска в индивидуальной истории развития ребенка причин сложностей и проблем, возникших в его поведении.

Остановимся на возможностях реализации культурно-исторической психологии в возрастном-психологическом консультировании, отталкиваясь от общетеоретических позиций современных исследований культурного

развития человека. Затем рассмотрим культурно-исторические основания прогнозирования в возрастном-психологическом консультировании на примере младшего школьного возраста.

Л.С. Выготский выделяет две линии детского онтогенеза – линию естественного (природного, биологического) и линию культурного развития ребенка. Культурное развитие ребенка налагается на процессы биологического развития. Эти две линии составляют сложное единство; на каждой стадии развития выстраиваются определенные связи и отношения между двумя различными по существу системами активности (органической и орудийной). На основании выделения этих двух линий психологического развития Л.С. Выготский вводит понятие «развитие высших психических функций». Это понятие представлено через «две основные ветки, два русла развития высших форм поведения, неразрывно связанных, но не сливающихся никогда воедино. Это, во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления – языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т.п. Те и другие, взятые вместе, образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка» [4, с. 241].

В настоящее время история развития высших психических функций обретает особое звучание в связи с появлением новых теоретических и экспериментальных работ, основанных на методологическом подходе Л.С. Выготского. Так, проблема «специальных высших психических функций», высших свойств, специфических для человека, исследуется Г.Г. Кравцовым в контексте общей теории волевого развития личности [9, 10, 11].

Г.Г. Кравцов, развивая идеи культурно-исторического подхода, показывает, что именно волевое развитие характеризует линию культурного развития ребенка с самого начала онтогенеза. Воля присутствует и проявляется на каждом этапе возрастного развития через психические функции, имеющие волевою природу; Л.С. Выготский

называет их центральными возрастными психологическими новообразованиями. В культурно-исторической концепции это главный критерий выделения возрастов, построения периодизации развития.

На основе теоретических и экспериментальных данных Г.Г. Кравцов делает вывод о том, что онтогенез психики – это движение с двух сторон – превращение низших, естественных психических процессов в высшие (движение снизу) и развитие исходно высших, волевых функций – центральных возрастных новообразований (движение сверху). Особый смысл обретают слова Л.С. Выготского о том, что высшие функции «возникают первоначально как формы коллективного поведения ребенка, как формы сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка» [2, с. 94].

В каждом возрасте в сотрудничестве со взрослым у ребенка начинает развиваться изначально высшая, волевая по своей сути функция (центральное возрастное новообразование). Г.Г. Кравцов исследует своеобразие каждой возрастной ступени через установление содержания этих исходно высших функций, действующих как психологические средства, орудия, которые, вступая в сложные отношения и взаимосвязи с природными, естественными психофизиологическими процессами, опроизволивают, окультурируют их.

Сложные отношения между ведущим видом деятельности, центральным возрастным новообразованием и доминирующим в сознании ребенка психофизиологическим процессом исследуются в работах Е.Е. Кравцовой [12, 14, 15, 16, 17].

На примере развития воображения как центрального возрастного новообразования дошкольного периода развития Е.Е. Кравцова показывает, что новообразование и ведущая деятельность (как форма сотрудничества со взрослым) могут появиться лишь при определенных условиях, создаваемых взрослым [13]. Анализ соотношения возрастного психологического новообразования и ведущей деятельности, проведенный на примере дошкольного возраста, показывает, что в начале каждого возрастного периода у ребенка имеются два новообразования – одно связано с прошедшим кризисом развития, а другое характеризует наступающий стабильный период. К примеру, в младшем дошкольном возрасте (после кризиса трех лет) наличествует новообразование кризиса трех лет, характеризующееся осознанием ребенком своего «Я», и воображение, которое непосредственно зависит от предметной среды и опыта ребенка, от того, насколько умело взрослый создает воображаемые ситуации и включает в них малыша. Именно через развитие воображения ребенок реализует претензию на самостоятельность в условных ситуациях, которые вначале он конструирует с помощью взрослого, а потом самостоятельно. Задача взрослого в переходном периоде – строить такое общение и совместную деятельность, где ее процессуальная часть непосредственно связана с

уже освоенной ведущей деятельностью, а ее оценочная, смысловая часть оказывается заимствованной из следующего возрастного периода. Так, в процессе осуществления ребенком раннего возраста предметной деятельности взрослый по-новому осмысливает действия ребенка, создает ситуацию, в которой реальное, видимое расходится с воображаемым, мыслимым. Например, ребенок складывает мелкие предметы в какую-либо емкость, а мама предлагает сварить из этих «сухофруктов» компот. Процессуальная часть многократно повторялась ребенком и прежде, но взрослый привносит иной смысл действиям ребенка, включает его в воображаемую ситуацию. В последующем инициатором создания воображаемых ситуаций становится ребенок. Игровая деятельность «снимает» кризисные явления и создает необходимые условия для развития центрального возрастного новообразования – воображения.

С точки зрения Е.Е. Кравцовой, на протяжении одного возрастного периода новообразование и ведущая деятельность развиваются по одной общей логике, в то время как в критических периодах между ними устанавливаются иные отношения. Если в дошкольном возрасте игра – это и есть «воображение в действии», то в кризисе семи лет в игре на первый план выдвигается правило, а воображение начинает реализовываться ребенком преимущественно в реальных ситуациях. Стабильный период развития заканчивается кризисом, когда центральное возрастное новообразование перестраивает работу доминирующей в сознании ребенка психофизиологической функции. Например, в кризисе семи лет именно воображение делает возможным превращение эмоций в чувства, т.е. трансформирует элементарные процессы аффективной сферы психики в высшие, культурные, в «умные» эмоции, подконтрольные сознанию ребенка.

Е.Е. Кравцова рассматривает новообразование кризиса как кардинальное изменение системы обобщений и смыслов ребенка, сдвиг в развитии самосознания, в системе отношений с окружающей действительностью.

Итак, в теоретической схеме, предложенной Г.Г. Кравцовым и Е.Е. Кравцовой, структура возраста раскрывается через центральное возрастное новообразование стабильного периода, которое отличается от частных изменений в первую очередь тем, что является изначально высшей функцией, имеющей волевою природу, источником развития которой является сотрудничество со взрослым. На определенном этапе своего развития центральное возрастное новообразование выступает в качестве культурного средства, обеспечивающего опроизволивание доминирующей в сознании психофизиологической, натуральной функции. Экспериментальные исследования, выполненные в русле данного подхода, показали, что в каждом возрасте через развитие центральных возрастных новообразований взрослый дает ребенку культурные средства овладения собственной натуральной психикой, собственным поведением (в раннем

возрасте: через развитие речи, в дошкольном – через развитие воображения).

В культурно-исторической концепции основное содержание развития человека состоит в изменении связей, в том, «что» возникают на известной стадии развития новые синтезы, новые узловые функции, новые формы связей между ними, и нас должны интересовать системы и их судьбы» [3, с. 357]. Для Л.С. Выготского «системы и их судьба» – это «альфа и омега» научного творчества.

В этом утверждении заключена не только «соль» научных исследований, но и отражается общий смысл профессиональной деятельности практического психолога. Л.С. Выготский соглашается с утверждением К. Левина о том, что образование психологических систем совпадает с развитием личности. Л.С. Выготский пишет: «Но человек может действительно привести в систему не только отдельные функции, но и создать единый центр для всей системы» [3, с. 357]. Психолог-консультант, определяя культурно-исторический подход как центр практики возрастно-психологического консультирования, выстраивает систему собственного профессионального сознания. Если психолог использует в построении прогноза понятия психологического возраста и центрального возрастного новообразования, то его профессионализм, прежде всего, заключается в творении разнообразных психологических систем, которые настраиваются на «волну» психологического возраста консультируемого. Таким образом, оттачивание собственных культурных средств – центральных возрастных новообразований, которые, с точки зрения Л.С. Выготского, слагаются в интегральную структуру личности, произвольное выдвижение в центр собственной психологической системы той или иной волевой функции – это приоритетные направления профессионального развития психолога, работающего в культурно-историческом подходе.

Рассмотрим данный тезис на примере консультирования по проблемам развития детей младшего школьного возраста. Каким инструментом должен обладать психолог, работающий с данной возрастной группой?

Для ответа на этот вопрос необходимо понимание того, как развивается ребенок после кризиса семи лет, через какое центральное возрастное новообразование можно описать психологический возраст, который носит название младшего школьного. Анализируя особенности развития ребенка в различные возрастные периоды и сравнивая описания механизмов психического развития в различных периодизациях, Е.Л. Бережковская отмечает значительное нарастание качественной вариативности содержания развития именно в школьных возрастах. Она выделяет тот факт, что в раннем онтогенезе механизмы развития более четко определены и не слишком зависят от перемен в мире взрослых, в то время как в старших возрастах они более подвержены различным влияниям конкретно-исторических условий, уступают место главенству индивидуальных

особенностей. Е.Л. Бережковская связывает этот факт с существенными изменениями определяющего фактора развития – социальной ситуации развития. По мнению автора, именно на границе дошкольного и младшего школьного возрастов появляется существенное изменение в данном факторе развития. «Это изменение связано с проживанием ребенком кризиса семи лет и с полной реализацией его завоеваний. Дело в том, что в младшем школьном возрасте нормально развивающийся ребенок обретает нового собеседника, самого важного, всегда сопровождающего его, – это он сам» [1, с. 23]. На основе складывающейся внутренней речи и умения произвольно действовать с её помощью в своем внутреннем пространстве фантазий у детей развивается способность к внутреннему диалогу. Е.Л. Бережковская связывает кардинальные изменения в социальной ситуации развития именно с обретением младшим школьником в качестве собеседника самого себя. «Общение с собой внутри своего ставшего многомерным и многосмысленным внутреннего пространства начинает занимать существенную часть всей массы его общения, отношения с собой – значительную долю его отношений с людьми и миром» [1, с. 24]. Таким образом, с позиции Е.Л. Бережковской, социальная ситуация развития ребенка в более старших возрастах становится опосредованной этим диалогом с самим собой, поэтому сами возрастные закономерности и особенности начинают обуславливаться индивидуальными проявлениями.

Вместе с тем выделенные в качестве новообразований психологические особенности детей «первого школьного возраста» (термин Л.С. Выготского) составляют некоторую систему, в которой центральное место отводится произвольному вниманию и логической памяти. Причем если произвольное внимание – это «движение сверху» (в терминах Г.Г. Кравцова), то развитие логической памяти ребенка младшего школьного возраста – это «движение снизу», превращение естественной, натуральной функции в высшую, культурную.

Наше экспериментальное исследование (Е.Л. Горлова, 1999, 2000, 2002) подтвердило гипотезу о том, что существенные для общего психического и личностного развития особенности детей младшего школьного возраста, впервые проявляющиеся и определяющие специфику развития на этом этапе онтогенеза, связаны со становлением произвольного внимания, понимаемого как инициативное структурирование содержания разнообразных ситуаций по типу «фигура – фон» [5, 6, 7, 8].

В связи с появлением новой линии развития волевой сферы личности в младшем школьном возрасте – произвольного внимания как инициативного структурирования – ребенок в сотрудничестве со взрослым обретает способность к смене и удержанию таких установок сознания, как смысл ситуации, который многомерен и бесконечно разнообразен, либо предметное содержание, которое по сути определено, задано, конечно. По отношению к младшему школьнику можно впервые ис-

пользовать такие выражения, как «уйти в себя» и, в качестве противоположной установки, «забыть себя».

Способность человека концентрироваться на внутренних состояниях, проявлять внутреннюю активность и, наоборот, полностью растворяться во внешней ситуации, сосредотачиваться на какой-либо внешней активности – эти качества личности имеют корни в возрастном новообразовании младшего школьного возраста (Г.Г. Кравцов).

Приведем два примера сотрудничества ребенка младшего школьного возраста и взрослого, содержанием которого является произвольное структурирование. Первый пример (записан со слов родителя) – это выполнение взрослым (родителем) задания, которое в свободной деятельности придумал ребенок; вторая ситуация спроектирована психологом для совместной деятельности родителя и ребенка.

На листе в клетку ребенок рисует и закрашивает простым карандашом квадрат, показывает лист с фигурой родителю и просит запомнить то, что нарисовано. Родитель в это время увлеченно читает детектив и одновременно пытается выполнить просьбу ребенка, тем более что задание очень простое. Ребенок через некоторое время вновь подходит к родителю и просит угадать, что изменилось. Родитель догадывается – заметны следы изменений – ребенок стер ластиком уголки квадрата, превратив его в круг. Проходит еще некоторое время, ребенок подходит с измененным рисунком и спрашивает, пряча его за спиной, как он изменил рисунок, если у него получился 10-ти угольник? Какие фигуры он добавил? С этим вопросом родитель откладывает детектив в сторону (героический шаг) и безуспешно пытается угадать правильный ответ. Игра продолжается, фигура разрастается, и ребенок меняет структуру задания новым видом вопроса. Теперь снова показывает рисунок с вопросом о том, на какое животное похожа получившаяся фигура? Родитель говорит свой вариант ответа, который совершенно не совпадает с ответом ребенка. В этом фрагменте взаимодействия можно увидеть, как ребенок находит все новые основания для изменения структуры задания, он предлагает увидеть различия, отгадать способ изменения фигуры, осмыслить ее. Причем эти задания усложняются, и постепенно происходит смена установки сознания со значения (названия фигур) на смысл (на что это похоже, по-твоему?). Этот пример можно осмыслить как активное участие взрослого в «завязывании» главного узелка личностного развития младшего школьника – произвольного внимания, причем инициатором этого взаимодействия является ребенок, а взрослый поддерживает его активность из общенческой позиции «снизу».

Проиллюстрируем содержание процесса произвольного внимания как инициативного структурирования еще на одном примере – из практики построения развивающих заданий, содержанием которых является структурирование родителем и ребенком целостной ситуации

по разным основаниям, причем общение выстраивается в позиции «на равных». Проектируя задания с веером возможных оснований для структурирования, психолог, в первую очередь, намеренно создает в своем сознании систему, в которой центральное место занимает произвольное внимание. Суть проектируемой психологом ситуации сотрудничества состоит в том, что в одно и то же время ее участники работают с различными установками сознания, например, родитель осмысливает какую-либо ситуацию, а ребенок действует с значенческой стороной этой же ситуации. Форма организации взаимодействия, процессуальная сторона, напоминает игру с правилами (ведущая деятельность из предыдущего периода), а содержательная, оценочная – отражает специфику младшего школьного периода развития (инициативное структурирование). Не останавливаясь в данной статье на форме, покажем только содержательную сторону сотрудничества, чтобы еще раз осмыслить содержание развития произвольного внимания в младшем школьном возрасте.

Ребенку и взрослому предлагается разрезанное на строфы стихотворение, причем кусочки текста перепутаны. Ребенку предлагается выбрать наугад любой отрывок и нарисовать к нему иллюстрацию. В это время родитель придумывает по данному отрывку задачу определенного вида, которую, по его мнению, сможет решить ребенок (на сложение или вычитание, водно или два действия и т.д.), одновременно задавая эмоциональный тон тексту задачи (смешной, грустный, страшный, нелепый и т.д.). После выполнения этого задания ребенок решает задачу, а взрослый составляет список слов (относящихся к разным частям речи) по иллюстрации, сделанной ребенком к тексту. Далее родитель и ребенок придумывают предложение или новую рифмованную строчку из созданного списка слов. Можно спросить у ребенка и родителя, что еще можно сделать составившимися строчками стихотворения. Самый простой ответ, который напрашивается сам собой, – собрать из строк все стихотворение. Но довольно часто придумывание заданий становится следующим этапом взаимодействия взрослого и ребенка.

На этом примере можно увидеть, что любую ситуацию общения можно превратить в средство развития инициативного структурирования. Важно, чтобы появлялись новые основания деятельности с одной и тем же материалом. Ситуация на развитие произвольного внимания (в контексте становления этой функции в младшем школьном возрасте) возникает тогда, когда какая-либо несущественная часть ситуации (ее фона) становится центральным, определяющим моментом (фигурой), а затем вновь происходит смена фигуры и фона. Обращаясь к общей логике культурного развития ребенка, представленной в работах Г.Г. Кравцова, можно сказать, что такое инициативное структурирование – это культурное средство, овладевая которым ребенок организует иначе свою собственную систему сознания, т.е.

к концу возраста произвольное внимание перестраивает работу памяти как натуральной функции. Память становится осознанной и произвольной (логической).

Нельзя не остановиться на роли ведущего вида деятельности в развитии детей младшего школьного возраста. Учебная деятельность (как ведущая деятельность этого возраста) с очень четкой и строгой структурой позволяет не только поэтапно формировать ее в младшем школьном возрасте, но и создает благоприятные условия для целенаправленного развития произвольного внимания. В процессе осуществления учебной деятельности ребенок приобретает новые возможности управления собственным произвольным вниманием. При этом учебная деятельность становится не самоцелью, а с самого начала выполняет служебную функцию, что очень важно при переходе ребенка в среднюю школу. Благодаря учебной деятельности ребенок становится субъектом собственного новообразования, появляется новое отношение к себе как «Я внимающему». В конце возраста начинается экспериментирование со своим новообразованием. Ребенок обдумывает: а надо ли ему в этой ситуации быть внимательным, что для этого нужно сделать; он управляет собственным вниманием, экспериментирует с фигурой и фоном с позиции своего собственного смысла.

Как показывают исследования Д.Б. Эльконина, Г.А. Цукерман, в переходном периоде возникает личностная рефлексия, «поворот на себя», когда ребенок начинает выделять в качестве главной фигуры ситуации и условия осуществления задачи самого себя [18, 19]. С нашей точки зрения, способность человека осознавать самого себя главным условием деятельности требует высокого уровня развития произвольного внимания, когда в качестве «фигуры» выступает не только какая-либо часть внешней ситуации, а собственные качества человека. Тогда именно развитие произвольного внимания – необходимая основа развития личностной рефлексии в подростковом возрасте.

На наш взгляд, реализация культурно-исторического подхода в возрастном-психологическом консультиро-

вании начинается с внутреннего анализа психологом собственных культурных средств-орудий, определения собственных возможностей и ограничений в разворачивании той или иной функции в общении и совместной деятельности с консультируемым (как устроена моя речь, мое воображение, мое произвольное внимание, моя рефлексия). Важно не только знать и понимать закономерности развития центральных возрастных новообразований и психофизиологических функций, связей между ними, но и «рассмотреть» качество развития данных функций у ребенка и близкого ему взрослого. Следующий шаг – определение содержательных сторон сотрудничества взрослого и ребенка в узловых моментах развития: 1) разнообразие общенесических позиций по отношению к ребенку и к ситуациям; 2) способность взрослого разворачивать, раскрывать, «демонстрировать» то культурное средство, которое и определяет центральную линию развития личности в том или ином психологическом возрасте. Далее исследуется качество, этап овладения ребенком тем видом деятельности, который определен в возрастной психологии в качестве ведущего для данного психологического возраста (предметная – в раннем возрасте, игровая – в дошкольном, учебная – в младшем школьном возрасте).

На основе комплексной психологической информации прогнозируются возможные пути и направления взаимодействия консультанта с общностью «взрослый – ребенок», динамические аспекты психологического развития ребенка, проектируются условия овладения ребенком собственными психическими функциями.

В данной статье представлен общий план осмысления возможностей реализации культурно-исторической психологии в прогнозировании как ключевом моменте возрастном-психологическом консультировании. Вместе с тем данная тема требует дальнейших теоретических и экспериментальных исследований, раскрывающих специфику каждого этапа возрастном-психологического консультирования детей различных возрастных групп в контексте культурно-исторической концепции развития человека.

Литература

1. Бережковская Е.Л. Возрастное и индивидуальное в психическом развитии // Журнал психологического общества им. Л.С. Выготского. 2000. Сигнальный выпуск. С. 16–25.
2. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. 296 с.
3. Выготский Л.С. О психологических системах // Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. С. 331–358.
4. Выготский Л.С. Проблема развития высших психических функций // Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. С. 219–262.
5. Горлова Е.Л. «Личностный подход» в исследовании проблемы развития рефлексии как возрастного новообразования младшего школьного возраста // Человек, природа, общество: условия формирования позиции ненасилия. Материалы международной научно-практической конференции. 20–21 мая 1999 г. Уфа: БашГПИ, 1999. Ч. 1. С. 115–117.
6. Горлова Е.Л. Психологическая характеристика новообразования младшего школьника // Тезисы докладов Международной психологической конференции «Психическое развитие в онтогенезе: закономерности и возможные периодизации». М.: Изд-во РГГУ, 1999. С. 24–27.
7. Горлова Е.Л. Психологические основания процесса обучения младших школьников // Образование и социальное развитие региона. Барнаул, 2000. № 3–4. С. 164–174.
8. Горлова Е.Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

9. Кравцов Г.Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 53–64.
10. Кравцов Г.Г. Психологические средства личности // Культурно-историческая психология развития: Материалы первых чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 15–17 ноября 2000 г. / Под ред. И.А. Петуховой. М.: Смысл, 2001. С. 162–175.
11. Кравцов Г.Г. Формирование личности в процессе обучения: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: ПИ РАО, 1995. 37 с.
12. Кравцова Е.Е. Генезис воображения в детском возрасте // Журнал психологического общества им. Л.С. Выготского. 2000. Сигнальный выпуск. С. 42–52.
13. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 4. С. 42–50.
14. Кравцова Е.Е. Периодизация Л.С. Выготского как основа для построения образовательных программ // Проблемы психологии развития: Материалы международной психологической конференции «Психическое развитие в онтогенезе: закономерности и возможные периодизации». Москва, 19–22 октября 1999 г. / Под ред. Е.Е. Кравцовой, В.Ф. Спиридонова. М.: Вера Медика, 2000. С. 269–279.
15. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 64–76.
16. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного периода развития: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: ПИ РАО, 1996. 33 с.
17. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
18. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 68–82.
19. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 146 с.

REALIZATION OF THE CULTURAL-HISTORICAL APPROACH IN PRACTICE OF AGE-PSYCHOLOGICAL CONSULTATION

E.L. Gorlova (Barnaul)

Summary. In clause by the example of younger school age specificity of age-psychological consultation from positions of the cultural-historical approach is opened. The characteristic of the person of the psychologist which practices is given, proceeding from the given theory children's ontogenesis. Clause fills with the concrete maintenance « the methodological formula «works with the client, bringing to a focus to forecasting, as to the distinctive characteristic of age-psychological consultation from a position of the cultural-historical approach. The author analyzes the maintenance of the central age new growth of younger school age, as the bases for construction of the forecast of individual development in psychological consultation of younger schoolboys.

Key words: the cultural-historical approach, age-psychological consultation, forecasting, psychological development, cultural development, a social situation of development, central age новообразование, the supreme mental function, any attention, educational activity.