

# Возможности и перспективы использования психосоциального подхода к проблеме развития в условиях средней школы

**Ильин В.А.\***,  
кандидат психологических наук,  
доцент МГППУ

**Сипягин Д.В.\*\***,  
аспирант МГППУ

В статье проводится анализ методологической и методической базы оценки психосоциального развития в контексте овладения индивидом учебными знаниями и навыками при учете специфики организации современной системы образования. Представлены теоретико-экспериментальные данные, характеризующие качественное влияние структурных компонентов психосоциальной идентичности личности на особенности ее поведения в социальной среде. Раскрываются содержательные особенности проявления результатов разрешения первых четырех кризисов эпигенетического цикла и на их основе делается попытка конструирования профиля психосоциального развития, отражающего поведенческие и ценностные компоненты реализации социально-психологической активности субъекта.

**Ключевые слова:** психосоциальное развитие, Эго-сила, типология психосоциального развития.

Одной из основных задач реформирования российского образования в современных условиях является приближение его к запросам реальной жизни и потребностям общества. Практически это осуществимо в том случае, если процесс школьного обучения как в содержательном, так и в концептуальном плане позволяет интегрировать индивидуальные особенности и потребности развития каждого учащегося

и актуальные тенденции социального развития. По сути дела, речь идет о превращении средней школы из сугубо образовательного учреждения, каковым она являлась в конце прошлого века<sup>1</sup> и в массе своей остается на сегодняшний день, в развивающее.

В этой связи представляется своевременной разработка концептуальной схемы и методического обеспечения, позволяю-

<sup>1</sup> Оставим за скобками широкораспространенный в советской педагогике постулат о единстве процесса образования и воспитания. Последнее на практике, как правило, означало жесткое нормирование учебной деятельности школьника в сочетании с навязыванием идеологических догм и «добровольно-принудительным» формальным членством в «детских коммунистических организациях».

\* va0405@mail.ru

\*\* sipiagin@yandex.ru

щих как школьным психологам, так и педагогам оперативно диагностировать особенности, актуальные и перспективные потребности развития конкретного ребенка, а при необходимости планировать и реализовывать целевые программы психокоррекционного и педагогического воздействия.

Одним из наиболее перспективных для решения данной задачи представляется психосоциальный подход Э. Эриксона. Не случайно в последние годы именно в отечественной психологии наблюдается отчетливо выраженный рост интереса к проблемам Эго-идентичности. Причем большое количество исследований по данной тематике, в частности, работы О.Е. Беляевой, Е.А. Минаковой, М.В. Поповой, Е.Ю. Терешенковой и др. связаны именно с формированием идентичности личности в период школьного обучения. Существенным в рассматриваемом контексте представляется то обстоятельство, что все упомянутые исследования носят полидисциплинарный характер и проводятся «на стыке» социальной психологии и психологии развития – т.е. речь идет, по сути дела, о социальной психологии развития. Тем самым получает подтверждение (хотя, строго говоря, и косвенное) эвристичность концепции Э. Эриксона в плане изучения взаимосвязи онто- и социогенетического развития. Кроме того, к настоящему времени разработана достаточно компактная и удобная методика диагностики результатов разрешения базисных психосоциальных кризисов – «Дифференциал психосоциального развития» (В.А. Ильин, Д.В. Сипягин)<sup>2</sup>.

Достоинством данной методики применительно к использованию именно в сред-

ней школе наряду с простотой и «удобова- римостью» в практическом плане является то, что она ограничивается в одном случае четырьмя, а в другом пятью (разработаны две параллельные формы теста) стадиями эпигенетического цикла. В то же время применение в школе созданных за рубежом опросников диагностики психосоциального развития личности, в частности IPB (The Inventory of Psychosocial Balance) Дж. Домино и Д. Аффонсо, не только проблематично, но и попросту невозможно именно по причине охвата ими всего эпигенетического цикла – т.е. и тех стадий, которые еще не прожиты учащимися [10].

Все это дает возможность рассматривать перспективы использования психосоциального подхода в контексте реформирования среднего образования, опираясь не только на теоретические представления Э. Эриксона и их развитие его последователями, но и на результаты эмпирических исследований, осуществленных отечественными психологами в российской социокультурной среде.

На основе анализа работ Э. Эриксона **идентичность** можно определить как *личностную динамическую структуру, интегрирующую на индивидуальном уровне результаты онто- и социогенеза, включая неосознаваемые индивидом аспекты, и обеспечивающую цельность и субъектность индивида в подверженном изменениям (в том числе и в неблагоприятную для данного индивида сторону) внешнем мире*. Качественные характеристики данной структуры, ее эффективность и функциональность обуславливаются (но не исчерпываются) результатами разрешения первых четырех кризисов детства, являющихся в этом смысле базисными<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Подробно об этой методике см.: Ильин В.А. Исследование особенностей психосоциального развития российских студентов в контексте реформирования высшей школы // Социально-психологические проблемы образования: вопросы теории и практики. Вып. 4. Ч. 2. М., 2006.

<sup>3</sup> Что получило экспериментальное подтверждение в процессе конструирования дифференциала психосоциального развития. По результатам факторного анализа, свыше 95% шкальных оценок испытуемых группируются именно в 4 фактора, в содержательном плане (согласно экспертным оценкам) соответствующих полярностям: «доверие–недоверие»; «автономия–стыд, сомнение»; «инициатива–вина»; «компетентность–неуспешность».

Именно взаимосвязь и комбинация этих четырех «пазлов», из которых и формируется, в конечном итоге, личностная идентичность, представляет первостепенный интерес с практической точки зрения. Остановимся на них подробнее.

Прежде всего стоит отметить, что каждая предшествующая стадия является своеобразным «краеугольным камнем» для последующих: доверие служит базисом автономии, автономия – инициативы, инициатива – компетентности. Однако, и это принципиально важно, данная связь не носит линейный и абсолютный характер. Позитивное разрешение предшествующего кризиса лишь создает определенный задел и повышает вероятность позитивного же разрешения последующего, но не гарантирует его. Так, например, у ребенка с уже сформированным базовым доверием второй психосоциальный кризис может получить выраженное негативное разрешение в результате резкой смены референтных фигур, связанной, например, со смертью или, в менее остром и трагическом варианте, с разводом родителей. Аналогично обстоит дело и в случае негативного разрешения кризиса предшествующей стадии или стадий, которое может быть компенсировано появлением в непосредственном окружении ребенка качественных референтных фигур. В этой связи особенно важным представляется замечание Э. Эриксона о роли учителя в начальной школе: «Развитие чувства неполноценности, переживания, что из тебя никогда ничего хорошего не выйдет, – вот та опасность, которая может быть сведена к минимуму педагогом, знающим, как подчеркнуть то, что ребенок может сделать, и способным распознать психиатрическую проблему» [9; 136]. Для того чтобы реализовывать на практике не только эту, по сути дела психокоррекционную, но и собственно развивающую функцию, педагог, очевидно, должен владеть и методами инструментальной диагностики психосоциального развития учащихся (проведение такого рода обследования все-таки, скорее, задача школьного психолога), и иметь отчетливое

представление о наиболее типичных проявлениях разрешения каждого из базисных психосоциальных кризисов в социальном взаимодействии, а также о типичных поведенческих паттернах, соответствующих тому или иному «раскладу» их совокупных результатов на индивидуальном уровне.

Согласно психосоциальной концепции, в результате позитивного разрешения каждого базисного кризиса развития индивид обретает специфическую Эго-силу, впоследствии интегрирующуюся в структуру идентичности. В свою очередь, негативное разрешение кризиса той или иной стадии также вносит свой «вклад» или, говоря словами Э. Эриксона, специфическое Эго-отчуждение в спутанность идентичности. Как Эго-силы, так и Эго-отчуждения каждой стадии особым образом проявляются в социальной жизни индивида [11].

Потенциальной Эго-силой первой стадии психосоциального развития является *надежда*. Э. Эриксон характеризует ее как бесконечную готовность человека «...верить в достижимость главных своих желаний, несмотря на возникающие время от времени анархические призывы и приступы зависимости» [9; 116]. Индивид, обладающий эго-силой надежды, способен к открытому партнерскому взаимодействию с окружающими. Существенно важно применительно к современным российским условиям, что как в зрелом, так и детском возрасте эти люди мало подвержены ксенофобии и влиянию деструктивных стереотипов, связанных с национальными и социальными отношениями. Как правило, им свойственны доминирующая установка на достижение и высокая фрустрационная толерантность. Не менее важно, что базисное доверие распространяется не только на общество, но и на субъективное восприятие времени. Это позволяет жить в режиме «здесь и сейчас», сосредоточившись на решении актуальных задач адекватными средствами, что отнюдь не исключает способности к формированию видения жизненных перспектив, но вместе с тем уже в достаточно раннем возрасте не дает инди-

виду «раствориться» в инфантильных фантазиях или виртуальной реальности, например, «с головой» уйти в компьютерные игры.

В свою очередь, разрешение первого базисного конфликта в пользу недоверия влечет за собой специфическое Эго-отчуждение в виде *временной спутанности* или *утраты временной перспективы* в зрелом возрасте. Это приводит к тому, что в субъективном восприятии индивида «...каждая отсрочка становится обманом, каждое ожидание – переживанием бессилия, каждая надежда – опасностью, каждый план – катастрофой, каждый возможный помощник – потенциальным изменником» [9; 191]. Отсюда – психологическое «цепляние» за прошлое, попытки прожить его снова и снова, тем самым как бы поворачивая время вспять, в сочетании со стремлением «законсервировать» настоящее, дабы избежать неисчислимых и неизбежных опасностей и неприятностей, тящихся в будущем. Вполне понятно, что у детей школьного возраста данная тенденция особенно отчетливо проявляется в систематической регрессии к «возрасту игры» и неспособности к сколько-нибудь длительной и целенаправленной учебной деятельности.

Другим проявлением утраты временной перспективы является патологическая фиксация на будущем. Патологическая в том смысле, что будущее выступает не как естественное продолжение настоящего момента в рамках единого жизненного цикла, но как отдаленная абстрактная возможность, оторванная от текущей реальности. К классическим примерам такого рода можно отнести буквально-догматическое восприятие религиозных учений, социальные и личностные утопии и т.п. Во всех своих проявлениях временная спутанность влечет за собой бегство от реальности. Как фиксация на прошлом в сочетании со стремлением «заморозить» настоящее, так и фиксация на будущем направлены, в конечном счете, на создание параллельных миров, в которых индивид ищет убежище от опасностей и диском-

форта не заслуживающего доверия реального мира. Не случайно у таких индивидов уже в детстве часто наблюдается выраженная предрасположенность к параноидальному и аддиктивному поведению, а в крайних случаях к галлюцинаторным расстройствам.

Эго-силой, связанной с позитивным разрешением второго базисного кризиса психосоциального развития, является *воля* или, говоря словами Э. Эриксона, «...мужество быть независимым индивидом, который сам может выбирать и строить собственное будущее» [9; 124]. Это означает прежде всего способность индивида находить без потери самоуважения оптимальное сочетание между личностными потребностями и неизбежными ограничениями, накладываемыми обществом. На микросоциальном уровне наличие воли как Эго-силы проявляется в отчетливо выраженной способности индивида к полноценной интеграции в контактном сообществе, что особенно важно применительно к ситуации школьного обучения, поскольку, как отмечает М. Ю. Кондратьев, «...вне зависимости от возраста индивида и социально-психологических особенностей группы его членства он поставлен, по сути дела, перед фатальной необходимостью пройти четко определенные, универсальные фазы вхождения в общность, последовательно решая встающие по мере нарастания потребности «быть личностью» перед ним личностные задачи» [6; 40].

Негативное развитие на второй психосоциальной стадии приводит, по мнению Э. Эриксона, к формированию *болезненного самоосознавания* как антитезы свободной воли и уверенности в себе. Такое самоосознавание направлено на фиксацию «...противоречия между самооценкой, образом «я» автономной личности и образом «самого себя» в глазах окружающих» [9; 192]. Вполне очевидно, что самооценка индивида с генерализованным чувством стыда и сомнения, как правило, «заморожена» на предельно низком уровне. И чем ниже этот уровень, тем яростнее он отвергает *вообще любое*, а не только критиче-

ское мнение о собственной персоне со стороны социального окружения<sup>4</sup>.

«Тотальное разрушение самооценки у наших пациентов, – отмечал Э. Эриксон, – резко контрастирует с нарциссическим и снобистским презрением к мнению других» [9; 192]. В этом суть психологического парадокса болезненного самоосознавания как деструктивного вклада в спутанность идентичности. Это не что иное как примитивная форма защиты, позволяющая «...сохранить шаткую уверенность в себе в противовес чувству сомнения и стыда» [9; 193]. Типичным проявлением патологического самоосознавания индивида в социальной жизни является неспособность устанавливать полноценные партнерские отношения, привнесение в любой вопрос личностно-аффективного содержания. В качестве компенсаторного механизма поведенческой патологии такого рода часто выступает гипертрофированная тяга к идентификации с группой, «...посредством которой недостаточная уверенность в себе может на время замаскироваться «групповой» уверенностью» [9; 94]. При этом, поскольку такой индивид оказывается патологически неспособным найти сколько-нибудь приемлемый баланс между самооценкой и восприятием себя другими членами группы, все, как правило, ограничивается принятием им внешней групповой атрибутики в сочетании с формальным следованием групповым нормам. То есть проживание даже первой стадии вхождения личности в группу, стадии адаптации, согласно известной схеме А.В. Петровского, происходит лишь частично. В результате наступает быстрое и, что существенно важно, взаимное разочарование и отвержение. Индивид превращается, таким образом, в «вечного странника», бесконечно ищущего приемлемую социальную нишу и не могущего ее найти.

Потенциальной Эго-силой третьей стадии психосоциального развития является *чувство цели*, необходимое, по мнению Э. Эриксона, «...для выполнения взрослых

задач, что обещает (но не гарантирует) реализацию пространства возможностей человека» [9; 132]. Развитое чувство цели обуславливает способность индивида ставить достаточно амбициозные и вместе с тем реалистичные личностные задачи и прилагать целенаправленные усилия к их достижению. Такие люди, как правило, готовы идти на оправданный риск, не «пасуя» перед возможными промежуточными неудачами на пути к намеченной цели. Они также открыты для нового опыта и ролевого экспериментирования. Наряду с надеждой развитое чувство цели является важнейшим условием формирования мотивации достижения и установки на сотрудничество с окружающими. Как отмечает Э. Эриксон, необходимое для позитивного разрешения третьего кризиса развития полноценное сотрудничество детей и взрослых в игровой деятельности представляет собой «...надолго остающееся богатство не только для родителей и ребенка, но и для общества в целом, потому что служит противосилой для той глубоко спрятанной ненависти, которая идет просто от разницы в величине или возрасте» [9; 131]. В этой связи обращает на себя внимание тот хорошо известный каждому практикующему педагогу факт, что по-настоящему амбициозные и целеустремленные школьники редко пытаются самоутвердиться за счет унижения и притеснения одноклассников, даже если явно превосходят их в физическом и (или) интеллектуальном плане.

Типичным Эго-отчуждением третьей стадии психосоциального развития является *тотальная ролевая фиксация*, представляющая собой альтернативу здоровому чувству цели и свободному ролевому экспериментированию. Обычно она проявляется «...в форме полного отказа от амбиций, что только и позволяет полностью избежать чувства вины» [9; 194]. На уровне социального функционирования личности это обычно находит выражение в установ-

<sup>4</sup>Что отнюдь не исключает, но, более того, как ни странно это может показаться на первый взгляд, предполагает тотальную зависимость от чужого мнения, приверженность социальным стереотипам и предрассудкам.

ке на избегание неудач как ведущего мотива деятельности, приверженности позиции «маленького человека», от которого «ничего не зависит». Такие люди склонны к демонстративному, часто аффективному поведению, обычно направленному на «обыгрывание» темы «несчастливой судьбы», дефицита внимания к ним со стороны окружающих в сочетании с патетическими мотивами «верности долгу», «приверженности своему делу» и т.п. Вообще говоря, истерический невроз, как правило, этиологически связан именно с негативным развитием в возрасте, соответствующем третьей стадии эпигенетического цикла [8]. Еще одним классическим проявлением тотальной ролевой фиксации является крайняя интеллектуальная и поведенческая ригидность, догматическая, доходящая до степени фанатического ослепления приверженности какой-либо идее, учению, вождю и т.п. Дети с тотальной ролевой фиксацией, как правило, занимают в классе позицию «ведомых», нередко становятся объектами насмешек и издевательств, активно ищут поддержки и защиты у взрослых или высокостатусных сверстников.

Эго-силой, формирующейся в результате позитивного разрешения базисного конфликта – компетентность против неуспешности (в ряде работ он обозначается как трудолюбие против чувства неполноценности) – является *уверенность* или *чувство созидания*, характеризуемое Э. Эриксоном как «Ощущение себя способным делать разные вещи и делать их хорошо или даже в совершенстве...» [9; 134]. Наличие данной Эго-силы обуславливает не только способность индивида к карьерному и профессиональному росту в зрелом возрасте, но и, что еще более важно в рассматриваемом контексте, определяет позитивную установку индивида к дальнейшему обучению. Заметим, что наиболее важным внешним фактором, влияющим на разрешение базисного кризиса четвертой стадии психосоциального развития, являются условия и особенности обучения в начальной школе. При этом, с точки зрения Э. Эриксона, «...в социальном отношении эта стадия – решающая. Поскольку созидание включает производство предметов ря-

дом и вместе с другими людьми, то первое чувство разделения труда и различия возможностей – чувство *технологического этоса* культуры – развивается в это время» [9; 136–137]. Иными словами, чувство созидания является не только основой технической компетентности, но и способности к кооперации с другими в процессе достижения общей цели.

Негативный вклад в спутанность идентичности, связанный с разрешением четвертого кризиса психосоциального развития в пользу неуспешности, выражается в неспособности индивида к созидательной деятельности или *стагнации действия*, являющейся, по мнению Э. Эриксона, «...логическим следствием глубокого чувства неадекватности собственных общих возможностей» [9; 194]. В социальном аспекте это приводит не только к очевидному ограничению потенциала индивида в смысле перспектив карьерного роста, самореализации в профессиональной деятельности и т.п., но зачастую полностью парализует просоциальную личностную активность. Компенсаторная реакция в таких случаях нередко проявляется в форме агрессивных и социопатических действий. Согласно клиническим наблюдениям Э. Эриксона, «Общим для шизоидов и делинквентов является недоверие к самим себе, неверие в возможность когда-нибудь совершить что-либо полезное» [9; 195]. Не случайно, как показывает практика, именно школьники с отчетливо выраженным отсутствием интереса к учебе в сочетании с субъективной убежденностью в собственной «неспособности» склонны, особенно в старших классах, к асоциальному и, более того, антисоциальному поведению.

Таким образом, по внешним диагностическим признакам в сочетании с использованием при необходимости инструментальных методов углубленного исследования преподаватель получает реальную возможность составить профиль психосоциального развития каждого учащегося. Однако для полноценного его использования совершенно необходим интерпретационный ключ, позволяющий оперативно оценить совокупность полученных данных.

В этой связи на факультете социальной психологии МГППУ в настоящее время ведется работа по созданию типологии психосоциального развития личности, в основу которой положены качественные характеристики разрешения четырех базисных кризисов детства. Легко подсчитать, что четыре биполярные шкалы: «доверие–недоверие»; «автономия–стыд, сомнение»; «инициатива–вина»; «компетентность–неуспешность», дают 16 возможных комбинаций, каждая из которых представляет собой, по сути дела, тип базовой структуры эго-идентичности. Особо отметим, что в отличие, например, от построенной по тому же внешнему принципу личностной типологии И. Майерс и К. Бриггс, данная структура (согласно психосоциальному подходу) на протяжении жизни индивида может претерпевать не только количественные (степень выраженности того или иного признака), но и качественные (смену полярности) изменения, поскольку «...идентичность – это не то, что «создается» в результате «победы», это не дослехи, не нечто статичное и неизменное» [9; 33]. Иными словами, каждый такой «скелет идентичности» дает ответ на вопрос, что имеет место быть «здесь и сейчас» или как протекает реальное развитие конкретного ребенка в конкретных условиях, что, на наш взгляд, отражает именно психологический подход к проблеме развития и дает возможность выстраивать, при необходимости, действительно *личностно-ориентированную* программу психокоррекционного и педагогического воздействия.

В рамках разработки данной типологии первостепенное внимание уделяется социально-психологическим, характерным для того или иного типа эго-идентичности. Так, например, в результате анализа биографии А. Гитлера (В.А. Ильин, М.Ю. Кондратьев) было установлено, что базисная структура личности типичного «Цахеса», с точки зрения психосоциального подхода, имеет следующий вид: «недоверие–сомнение–инициатива–неуспешность». (Напомним, что термин «феномен Цахеса» был предложен А.В. Петровским для описания достаточно часто встречающейся на самых разных соци-

альных уровнях – от групп неформального общения до общегосударственного – тотально неадекватной атрибуции ответственности.)

Существенный интерес представляют, на наш взгляд, и результаты эмпирических исследований, осуществленных к настоящему времени по этой программе. В частности, установлено, что наиболее распространенный среди студентов МГППУ психосоциальный тип имеет следующую структуру: «доверие–сомнение–инициатива–компетентность». Для данного сочетания характерны общительность, коммуникабельность, амбициозность, сосредоточенность на профессиональной карьере и готовность к избирательному обучению (установка на получение знаний, которые в субъективном восприятии напрямую связаны с успешной профессиональной деятельностью). Вместе с тем ему присуща некоторая неуверенность в собственных силах, установка на конкуренцию в интрагрупповых отношениях, склонность к обесцениванию совместной деятельности в сочетании с внешним локусом контроля. Такой тип можно обозначить как *лиминальную личность* – т.е. находящуюся в переходной стадии, как в смысле изменения внешнего статусно-ролевого положения в системе социальных отношений, так и с точки зрения внутрличностного развития. Заметим, что, как показали результаты эксперимента, проводившегося в течение ряда лет на кафедре психологии управления, целенаправленные мероприятия как в рамках внеучебной работы и факультативных курсов, так и интегрированные в ряд программ специализации, позволяют реально компенсировать отчуждения второй стадии психосоциального развития и добиться трансформации структуры идентичности большинства студентов к оптимальному сочетанию: «доверие–автономия–инициатива–компетентность», характерному для полностью функциональной и продуктивной личности.

На этом, в целом вполне благополучном фоне, весьма тревожными выглядят результаты, полученные аспиранткой факультета социальной психологии Е.А. Миновой при обследовании с использова-

нием дифференциала психосоциального развития старшеклассников шести московских школ (всего в исследовании Е.А. Минаковой приняты участие около 130 испытуемых). Было выявлено, что среди учащихся 10–11 классов абсолютно доминирует психосоциальный тип со следующей структурой: «доверие–стыд», «сомнение–инициатива–неуспешность». При этом позитивное разрешение первого и третьего базисных кризисов у большинства испытуемых, хотя и имеет место, но является слабо выраженным. Такой тип личности, в логике психосоциальной схемы, характеризуется потребностью жить «одним днем» в сочетании с высокими ситуативными запросами, асоциальными установками и высокой степенью зависимости от неформальных лидеров и групп членства. Он может быть обозначен как инфантильный. На этом фоне вполне закономерными выглядят крайне низкие оценки, данные испытуемыми собственной школе и Москве по шкалам семантического дифференциала Ч. Осгуда (данная методика также использовалась в исследовании Е.А. Минаковой

именно для выявления субъективного отношения к школе и месту проживания).

Вполне понятно, что, основываясь на результатах одного исследования, было бы совершенно преждевременно и, более того, некорректно делать вывод, что реформа среднего образования в ее нынешнем виде не только не способствует позитивному психосоциальному развитию школьников, но, напротив, оказывает на него деструктивное воздействие. Однако выявленные факты, бесспорно, заслуживают самого пристального внимания и дальнейшего изучения.

В любом случае уже сейчас можно вполне обоснованно утверждать, что использование психосоциального подхода как непосредственно в образовательной практике, так и в стратегическом плане, при разработке программ дальнейшего реформирования средней школы позволит на деле создать условия для формирования развивающейся личности в развивающемся обществе, а завершение работы над типологией психосоциального развития личности станет реальным практическим вкладом в этот процесс.

### **Литература**

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1.
2. Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности // Мир психологии. 1999. № 3.
3. Белинская Е.П., Улановский М. В. Стратегии совладающего поведения и характеристика взаимодействия в системе «педагог-учащийся» // Социально-психологические проблемы образования: вопросы теории и практики. Вып. 3. М., 2005.
4. Ильин В.А. Концепция психосоциального баланса как методологическая баз разработки социально-психологических основ образовательной политики // Социально-психологические проблемы образования: вопросы теории и практики. Вып. 3. М., 2005.
5. Ильин В.А. Исследование особенностей психосоциального развития российских студентов в контексте реформирования высшей школы // Социально-психологические проблемы образования: вопросы теории и практики. Вып. 4. Ч. 2. М., 2006.
6. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М.–Воронеж, 1992.
7. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков // Вопросы психологии. 1997. № 3.
8. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. М., 2001.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
10. Domino G., Affonso D.A. Personality Measure of Erikson,s Life Stages: The Inventory of Psychosocial Blance // Journal of Personality Assesmtnt, 1990, 54(3&4).
11. Erikson E. Toys and reasons: Stages in the ritualization of experience. N. Y.: W.W. Norton, 1977.
12. Erikson E. Identity and life cycle: A reissue. N. Y.: W.W. Norton, 1979.

## Perspectives and Possibilities of Psychosocial Approach to the Problem of Development in Middle School

V.A. Ilyin,

*Ph.D. in Psychology, Associate professor at the MSUPE*

D.V. Sipyagin,

*Postgraduate student at the MSUPE*

The article analyses methodological and procedural grounds of psychosocial development assessment in the context of one's acquisition of learning skills and knowledge, taking into account the organizational specificities of modern education. The authors present theoretical and experimental data on qualitative influence of psychosocial identity structural components on one's behaviour in the social environment. The behavioural features are as well determined by the outcomes of the first four crises of one's epigenetic development. The authors review the specificity of these outcomes' influence and make an attempt to design a profile of one's psychosocial development reflecting behavioural and value components of his/her sociopsychological activity.

**Keywords:** psychosocial development, ego power, psychosocial development typology.

### References

1. Antonova N.V. Problema lichnostnoi identichnosti v interpretacii sovremennogo psihoanaliza, interakcionizma i kognitivnoi psihologii // *Voprosy psihologii*. 1996. №1.
2. Belinskaya E. P. Vremennye aspekty Ya-koncepcii i identichnosti // *Mir psihologii*. 1999. № 3.
3. Belinskaya E. P., Ulanovskii M. V. Strategii sovladayushogo povedeniya i harakteristika vzaimodeistviya v sisteme "pedagog-uchashisya" // *Social'no-psihologicheskie problemy obrazovaniya: voprosy teorii i praktiki*. V. 3. M., 2005.
4. Ilyin V.A. Konceptiya psihosocial'nogo balansa kak metodologicheskaya baza razrabotki social'no-psihologicheskikh osnov obrazovatel'noi politiki // *Social'no-psihologicheskie problemy obrazovaniya: voprosy teorii i praktiki*. V. 3. M., 2005.
5. Ilyin V. A. Issledovanie osobennostei psihosocial'nogo razvitiya rossiiskih studentov v kontekste reformirovaniya vysshei shkoly // *Social'no-psihologicheskie problemy obrazovaniya: voprosy teorii i praktiki*. V. 4. Ch. 2. M., 2006.
6. Kondrat'ev M. Yu. Podrostok v zamknutom krugе obsheniya. M.–Voronezh, 1992.
7. Kondrat'ev M. Yu. Tipologicheskie osobennosti psihosocial'nogo razvitiya podrostkov // *Voprosy psihologii*. 1997. № 3.
8. Mak-Vil'yams N. Psihoanaliticheskaya diagnostika. M., 2001.
9. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M., 1996.
10. Domino G., Affonso D. A Personality Measure of Erikson,s Life Stages: The Inventory of Psychosocial Blance // *Journal of Personality Assesmtnt*, 1990, 54(3&4).
11. Erikson E. Toys and reasons: Stages in the ritualization of experience. N. Y.: W.W. Norton, 1977.
12. Erikson E. Identity and life cycle: A reissue. – N. Y.: W.W. Norton, 1979.