

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО
И ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

К 120-летию со дня рождения

Сборник научных статей

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2016

Культурно-историческая психология Л. С. Выготского и проблемы личности в современном мире : к 120-летию со дня рождения : сборник научных статей / редкол.: И. В. Сильченко (гл. ред.) [и др.] ; М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2016. – 346 с.

ISBN 978-985-577-210-2

В сборнике, посвященном 120-летию со дня рождения выдающего ученого-психолога Л. С. Выготского, публикуются статьи, в которых рассматриваются теоретические проблемы развития личности и образования в контексте культурно-исторической психологии, вопросы психологической культуры и психологического здоровья в информационном обществе; исследуется влияние событий жизненного пути, кризисных ситуаций и переживаний на развитие личности и др.

Адресуется ученым, психологам-практикам, социальным педагогам, учителям и другим специалистам, работающим в сферах образования, культуры и воспитания.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией при участии издательства.

Редколлегия:

И. В. Сильченко (гл. ред.),
С. Н. Жеребцов, Н. Н. Дудаль, В. А. Бейзеров

Рецензенты:

доктор психологических наук Г. В. Лосик,
кандидат психологических наук О. К. Шульга

ISBN 978-985-577-210-2

© Учреждение образования
«Гомельский государственный
университет имени Франциска
Скорины», 2016

1 Теоретические проблемы развития личности в контексте культурно-исторической психологии

УДК 37.017:7.01:792.9 – 053.2

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Prof. Luiz Miguel Pereira

THE HUMAN DEVELOPMENT AND THE POSSIBILITY OF AN AESTHETIC EDUCATION THROUGH THEATRE FOR BABIES

В статье рассматриваются проблемы развития личности, а также образования и воспитания посредством театрального искусства. Основное внимание в работе уделено психологическим теориям Л.С. Выготского. Автор исследует вопрос применения на практике теории зоны ближайшего развития, предложенной Выготским, а также предлагает идею обучения и воспитания посредством театра для детей.

The belief in the new human being can start with the establishment of an education that enhances people since birth. The theatre for babies is approaching this idea. Consider poetic beings babies with ability to communicate from birth, consequently, humans to teach us with his presence in the world. Then, another model of education is possible, and to assert that idea, we elect a special author, among others, that inspire us to inquire about the human from his birth: Lev Semionovich Vygotsky. His philosophical contributions of dense reflections, his humanism and his belief in the creative force of human beings provided us with another possibility of understanding for human development issues.

When we refer to this development, we not only start from the point of view of the material conditions of society, of their productive forces, but, above all, of the transformations of human beings from their potential developed by contact with others in a dialogic process, from offering artistic possibilities, technical, literary, philosophical, human, amongst so many. In pursuit of this goal, we engage so many authors and adopt the interdisciplinarity for a rapprochement with the contextualization proposed.

The necessity to form a “new man” in a new society from the Russian Revolution of 1917 just become possible from another perspective to the education of that country, especially with the emergence of a cultural revolution of dialectic-materialistic basis, which mainly consisted in eradicate illiteracy with a free public education. Then comes the Marxist psychology, with a view

to countering the naturalistic visions, mechanistic and idealistic then, later named cultural-historical psychology, as for Vygotsky the most interesting from Marxism was his method.

To do with the understanding of the human developing to the author, it is fundamental to refer to the culture linked to the social. “It is both a product of people’s life and social activities.” In human phylogeny is that social life produces symbolic activity in the field of materiality, when new generations are born, are born cultural, biological conditions are born with culture.

Relations occur in mediations, from the birth children are learning, and the instruction precedes the knowledge – among the unit (means as a result of a human product) and experience (interpretation of the midst offered by the world, what is always connected to what is located outside of the person) (Vygotsky, 2010, p. 686) – everyday concepts are made within the culture and the scientific concepts are made in the pitch of education, which is the students’ meaning field. Then we can say that mediations are situated in the field of “between” pairs, then become “intra” and then become “between”, of cyclic form.

So your theory is based on the principle that the development of the individual occurs as a result of a historical-cultural process, emphasizing the role of the language (relevant to speech) and learning in this development, as this individual interacts with his environmental.

Where social conditions development occurs? Development is regarded as a process that distinguishes itself the by unity of material and physiological, social and personal, as the child is developing.” (Vygotsky, 2006, p. 254). From this point of view, a criterion for determining the essentials for every age is the neoformation.

It becomes prudent to establish that the boundaries between the beginning and the end of the crisis of the age are undefined, being unnoticeable their appearance and their transition. Therefore, it establishes the concept of “guide activity” whereas forming each periodization in child development, – relating with an adult that occurs the guided activity – this development is not linear, having stable and crisis moments, otherwise, let’s see:

The postnatal period (crisis) matches from birth until the age of two months, during this period the baby is not physically separated from the mother (caregiver) and follows biologically dependent in its vital functions. The guide activity from this period is, therefore, the relationship with the adult caregiver.

First-year crisis, from two months (postnatal crisis) until one year: “at this time there’s a specific sociability, deep, peculiar, a situation united of developing, of great originality, determined by fundamental moments” (Ibid, p. 285). The baby dependents on an adult, who takes care of all its needs.

One-year crisis – first childhood – from one to three years: in this period, the child begins its relationship with the environment, at this age it is in a world of objects and things like in a force field, attracting and repelling objects all the time; the guide activity is the relationship with artifacts, the objects and the culture of the world.

Three to seven years crisis – preschool age – the first symptom that characterizes the crisis is the negativism (behavior that is opposed to adults proposals), the second symptom is stubbornness, the third is rebellion and the fourth, insubordination; the guide activity is the joke, which raises the human development and works with the world of meanings (imagination).

At each stage, we find the neoformation (guide activity) that, when changing to another age, reconstructs its structures, once every age has its unique and specific structure.

“At the beginning of each period of age the relationship that is established between the child and the environment that surrounds it, particularly social, it completely quirky, specific, unique and unrepeatable to this age.” (Vygotsky, 2006, p. 254). Changing the social conditions of development does not guarantee the developing occurrence.

“The environment gives all humans specificities of personality that the child acquires.” Thus, the impending zone of development (IZD) is present in the middle with subjects and objects, and how each one is made, and it is not possible to control the consequences, the human condition produces itself, discourses dialectally in the relations between subject and object, and it’s linked directly to the conception of the word *obutchenie*, that is used in the Russian language to refer to the process of teaching and learning, vocabulary that designates the inseparable condition of these two verbs. So, we assume that we learn from the children to the extent that we want to teach them.

To elucidate this thought through the cultural-historical psychology, a development is not the simple direct continuation of another, but occurs a change of own development, biological-social historical.

To make approaches between the theatre for babies and the theory cultural-historical, we are going to assume the hypothesis. It would be frivolous establishing nexus of meanings, affirming or denying connections among them; choosing by the hypothesis, are produced reflections and there is a field for further questions.

Starting from “the concept of guide activity”, with the first crisis of the first year, of one year and from three to seven years as principle, and establishing a relationship with the corresponding guide activity, the caregiver, the world’s artifacts and the child’s play, we point out the hypothesis that the theatre for

babies extends the possibilities of cross this periodization as a training guide activity of human development.

The theatre for babies encourages aesthetic experience and the relationship with other babies, so is art and a social activity, “it is the social in us” (Vygotsky, 1999). The presentation of the assembly, with scenes that display world possibilities, performed with composed creativity from music, projection, scenarios, props, costumes, text, works of actress/actor and direction, cause interest in babies, at some point and, therefore, in their synapses the process of imagination is formed from these experiences, as in any guide activities, between the ages of six months and four years.

We can also, through chance, make approximations between the concept of impending zone of development (IZD) and the theatre for babies: if “the environment gives all humans specificities of personality that the child acquires.”, go through the audiences, performances in day-care center, would trigger aesthetic perception in babies, and from this experience – “interpretation of means offered by the world”, – we can establish evidences of human developing through experience, which is the imagination forming basis. “The more rich the person’s experience, the more material is available to his imagination” (Vygotsky, 2009, p. 22).

Can we, then, from de psychology, based on historical and cultural theory, make a possible approach in building a “new man” from babies, taking into account an aesthetic education here represented by the theatre for babies.

Babies are born poets, communicate from birth and do millions of connections in the first years of life. The chances that we use propose reflections from the relationship with them; not only the theatre for babies, but also concerts of music for babies, baby dance and other arts interested in this field of research are starting a process in which lay babies in evidence and, inevitably, other possibilities will occur, and are they, babies, who will be grateful.

Bibliographic References

1 Lunacharsky, Anatoly Vasilyevich. The formation of a new man. In: On the instruction and education. Moscow, Progress. 1988.

2 Pino, A. Human marks: the origins of the cultural constitution of the child in the perspective of Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2011.

3 Prestes, Z. R. When is not nearly the same thing: analysis of translations of Lev Semionovitch Vygotsky in Brazil: repercussions in the educational field. 2010. Campinas, SP. Associates Authors, 2012. Contemporary education collection.

4 Vygotsky, L. S. Fourth class: the question of the medium in pedology. Translated by Marcia Pileggi Came. São Paulo: USP, 2010.

- 5 Selected Works. Volume IV: Child Psychology. Madri: Machado Books, 2006.
- 6 Selected Works II: problems of general psychology. Madrid: Visor Distributions, 1993.
- 7 Imagination and creation in childhood. Translated by Zoia Prestes. São Paulo: Atica, 2010.
- 8 The construction of thought and language. Tranlated by Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- 9 Art psychology. Translated by Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

УДК 81'246.3:159.92

Larissa de Souza Mello, Zoia Prestes

Brazil, Niteroi, Fluminense Federal University

**BILINGUALISM IN BRAZIL:
HISTORICAL AND EDUCATIONAL CONTEXT**

Данная статья ставит своей целью рассмотрение феномена двуязычия в Бразилии. Несмотря на существование значительного количества местных наречий и языков, на которых разговаривают иммигранты, страна остается преимущественно одноязычной. В то же время, возрастающее число двуязычных школ в Бразилии требует проведения тщательных исследований в области двуязычия и двуязычного образования.

Bilingualism is a phenomenon present in a wide range of social and scientific spheres, for this reason it is able to attract the interest of researches from a number of different investigation areas. In despite of government policies, most of the humanity is bilingual or lives in a bilingual society, so the childhood bilingualism manifests itself as the most discussed issue in psychology and education fields nowadays. In this article, Vygotsky's text called "The Question of Multilingualism in the process of the childhood development" expose us to the discussion of multilingualism issue in the process of children's development.

The first version of this text in Portuguese was published on *Revista Teais* [1] and it was translated by Zoia Prestes, based on a Russian version published on a Collection of Texts from different authors in 1981, in Soviet Union. Even though, comparing posteriorly the text translated and published by the Brazilian academic magazine and the one published in 2004 in Russia, suppressions from many passages became evident. This fact show us how the activity of translating works from author who suffered censure necessarily embraces knowledge that goes too far from the control of two or more languages.

In the beginning of the text under review, Vygotsky emphasizes the globalization process through situations that exemplifies the spreading of multilingualism around the world. For example, there is a great movement of people in different countries, which represents a diversity of people interacting with social, economic and geographic relations. This fact turns into the emergence of schools which need to fall back upon the teaching of two or more languages to children, to the purpose of compensating educational necessities.

In bilingual education, pedagogical practices have a role of great importance conducting speech and intellectual development in children. According to Vygotsky, bilingualism might change into, in certain situations, a fact that endangers the development of mother tongue, as well as the whole intellectual development of the child. Therefore, regarding to what the author makes stand out, I consider evident the necessity of more accurate researchers on bilingualism in childhood and the development of superior mental functions: thinking and speech.

In accordance with the web edition of *Ethnologue: Languages of the World* [2], considered the most comprehensive reference work cataloging all of the world's known languages, there 7,097 living languages in the world. This compendium had listed 236 individual languages in Brazil. Of these, 216 are living and 20 are extinct. Of the living languages, 201 are indigenous and 15 are non-indigenous. Furthermore, 5 are institutional, 31 are developing, 27 are vigorous, 56 are in trouble, and 97 are dying.

In spite of what happens in other countries, where we observe different languages being nationally shared - such as Guarani spoken in Paraguay - or languages used in specific regions - as in Spain, - Brazil does not present, besides Portuguese and the Brazilian Sign Language, no other language in a range of national or regional scope [3, page 10].

This cultural heritage is unknown to most of Brazilian people, who is used to see Brazil as a monolingual country, which is an inheritance left by Portuguese colonizers. This myth has been able to hide the dialectic and linguistic minorities existing in the country, that is, indigenous nations, immigrant communities and communities that speak varieties of Portuguese without prestige.

Recognizing the linguistic diversity of the country, this scene has been changed since 2010, when it was implemented a national policy to accept Brazilian languages as legal through the National Inventory of Linguistic Diversity - according Decree 7,387 [3, page 15]. This national policy indicates a new role of the State dealing with its own languages and people who speak them, and at the same time it proposes a debate about challenges to the building of participative public policies, that should respect and promote the right to languages enriched by its diversity.

In September 2015, it was realized in Santa Catarina, the 1st National Conference of Plurilingual Municipalities. The convention was a space to exchange of experiences, discussion and management to teachers and cultural agents training, among others, from Brazilian municipalities which had co-officialized languages or want to make it potentially. In agreement with the conference, since 2010, fourteen Brazilian municipalities had already co-officialized eleven languages, of this seven are indigenous and four are immigrant [4].

Using multiple languages in education must be ascribed to many factors, as linguistic heterogeneity from a country or region, particular social or religious attitudes, or the desire to promote national identity. On that basis, bilingual education shows up as something new, which arises from different global demands. In order to raise bilingual children, it is crescent the number of Brazilian parents that have chosen bilingual education for their children; moreover, English is generally the second language [5, page 13].

Brazilian public schools follow a national curriculum that requires teaching of a foreign language to students from elementary school (from 6th to 9th school year) and high school; however the foreign language teaching has usually been neglected, without aiming a true bilingualism. The foreign language has traditionally been English, since the educational reform – Law of Directives and Bases – in 1971, fomented by govern during military dictatorship and support by the United States Government [5, page 128].

Although bilingual reality in our country is neglected, it is clear the increasing of bilingual education in Brazil. In agreement with data present on the 6th International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latin America [6], there are 224 bilingual schools in Brazil at present, among public and private schools. Most of them are headquartered in the Southeast Region, specifically in Sao Paulo. Nevertheless, in the field of academic researches this practice is still too recent. This puts a number of questions belonging to the area; it mainly refers to the influence of bilingualism in the mental development in kids and to the interference of one language in the other during the development process.

In search carried through websites of academic works in the country, I realized that most of the works were related to minority bilingualism, that is, bilingual teaching to deaf people and indigene. Add to that, productions in the area of elite bilingualism are majority focused on pedagogical practices e not in the area of childhood development. However, most of the time student parents do not know what is bilingual education, its objectives and orientations, models and types of program and, mainly, they do not know about its connection with childhood development. Besides, it remains doubts about how and why bilingual programs work the way they are.

There is not a regulatory legislation in our country, neither a periodic supervision by Brazilian educational agencies concerning the implementation, evaluation and development of bilingual educational programs. Therefore, considering the privation of rules, the State Council for Education of Rio de Janeiro and the Municipal Education Council of Sao Paulo deliberated about functioning rules and offer of bilingual childhood education.

In Rio de Janeiro, through the resolution number 341/2013 [7] from State Council for Education, the council assumed the understanding of the world as a globalized community, making necessary the use of more than one language and the need of a legislation that clarifies and normalizes this form and type of bilingual and international schools. So, it established criterions and requirements to instruct and certificate students.

It is important to emphasize that the resolution above, in its Title I, distinguishes bilingual and international schools. In accordance with the 1st Article, a Bilingual School “is an atmosphere where people speak two languages, and both are felt deeply through cultural experiences, in different contexts of learning and in a diversified number of the subject”. So, according to the 2nd Article, “the International School should pay attention to guiding principles of the National Law and the Law from the country it represents, be officially recognized by the foreign country”. Moreover, the International School needs to render account to international agencies and should also teach immersion classes in the language from the represented country, working and valorizing the pluralism of ideas and cultures from the countries involved in it. With regard to conception, the Bilingual School should maintain Brazilian cultural identity and offer the possibility of foreign language control, and the International School should keep the identity of foreigners living in this country. Finally, considering its objectives, it is stated that the Bilingual Schools should teach the foreign language as an object of study, and the International School assumes an obligation of teaching the source language as an object of study.

In the Municipality of Sao Paulo, the Judgment 135/2008 [8] answers to questions from Regional Director of Ipiranga Education. Indicating the example of some bilingual schools from the municipality, the judgment answers about the need of proportionality in hourly schedule between the languages and if teachers should have specific knowledge in the foreign language and also be certified to teach a particular age group. The Council recommends Portuguese Language hours to be always higher than the foreign language. Besides, the foreign language, in order to act in accordance with bilingual profile of the institution, should have no fewer than 25 % of hourly schedule. Additionally, the teachers should have not only degree in Early Childhood, but also licentiate in the specific foreign language, once they aim

the quality of the process in all levels and types of teaching. This last demand shows the deficiency of formation regarding to aspects of the theory related to bilingualism and bilingual education.

Rio de Janeiro was also outstanding in 2014 as the first State to develop a bilingual public school in the country. The Integrated Center of Public Education (CIEP) 117 – *Carlos Drummond de Andrade* [9], in Nova Iguaçu, is constituent of a project called *Dupla Escola* and it has classes taught both in Portuguese and English. The Program aims to turn a regular school into a space of opportunities to the student, where he understands that investing in studies is important to his future. Furthermore, Rio de Janeiro City Hall has implemented, since 2013, the program *Rio Criança Global* that offers bilingual teaching in Portuguese and Spanish. The project intends to introduce methodology and teaching practice in two languages from Early Childhood to Elementary School (6th school year).

It is increasing the number of children that grow up in a bilingual context in our country, but bilingual education should be considered more than a linguistic issue. Consequently, as stated in Flory [5, page 14], it is vital the need of producing knowledge about consequences of “growing bilingual” to child development.

In his text, Vygotsky [1] makes stand out that most of researches from that age, such as it happens in Brazil nowadays, made use of a point of view that troubled about defining advantages and disadvantages of bilingualism or multilingualism in childhood. However, he emphasizes that “bilingualism should be studied in its whole fullness and in all the thoroughness of their influences in psychic development of child’s personality in full” [1].

Bilingual schools should be aware of their relevant function not only about development of mother tongue and second language, but also of the psychic development of the child. It follows that education presents a guiding role that becomes decisive in cases of bilingualism or multilingualism among children.

Analysis and discussions presented by Vygotsky demonstrated the complexity and wideness of the question of Multilingualism in childhood, due to its influence on speech and child’s psychic development. Once the teaching of two languages represents a particular form of child development, it becomes necessary to study the pedagogical practices developed in language teaching to children.

Multilingualism or bilingualism in childhood points out the current trends of historical-cultural theory studies worked out by Vygotsky, with significant increasing of bilingual schools in Brazil. To put in doubt the pedagogical processes of these schools, it makes necessary a study on account of a social demand that is presented by job market e that is not considered the importance to human development.

List of references

- 1 Vigotski, L. S. Sobre a questao do multilinguismo na infancia. (Translated by Zoia Prestes). Rio de Janeiro: Revista Teias – UERJ, 2005.
- 2 Ethnologue (2016, May 17). Languages of the World. 19th edition. Retrieved from <https://www.ethnologue.com/about>
- 3 Morello, Rosangela (2012). A Polftica de Cooficializa^ao de Lmguas no Internacional da Lingua Portuguesa. – V. 1. – P. 8–17.
- 4 1° Encontro Nacional de Muniripios Plurilmgues (2016, May 20). Retrieved from <http://1enmp2015.blogspot.com.br/p/1-enmp.html>
- 5 Flory, E. V (2008). Influencias do Bilinguismo Precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria da equilibra^ao de Jean Piaget. 2008. Doctoral Dissertation – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- 6 Liberali, C.; Liberali, F. C. (2015). BilingLatam VI: Multicultural collaboration in bilingual discussions: The contribution of a shared object in the DIGIT-M-ED/Brazil Project.
- 7 Governo do estado do Rio de Janeiro (2013, November 12). Conselho Estadual de Educafao. DELIBERA£AO CEE N° 341.
- 8 Prefeitura do municipio de São Paulo. Conselho Municipal de Educaqaao. (2008, December 11). PARECER CME n° 135.
- 9 Moura, S. (2016, March 28) Escolas publicas bilmgues come^am a surgir no Brasil. Retrieved from <http://educacaobilingue.com/2014/09/20/escolas-publicas-bilingues-comecam-a-surgir-no-brasil/>

УДК 159.9.019* Л.Выготский:159.922.7:008

***Клаудия Гимарайнс Сантана,
Жадер Жанер Лопес, Зоя Престес***

Бразилия, Нитерой, Федеральный Университет Флуминесе

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПЕДОЛОГИЯ ВЫГОТСКОГО

На основе анализа работ Л.С. Выготского по педологии, дефектологии и психологии, социокультурного анализа ситуации жизни и творчества учёного, обосновывается уместность и необходимость наименования области знания, созданной Л.С. Выготским, «культурно-историческая педология». Характеризуется изучаемая область культурно-исторической педологии, её методология и методы. Делается вывод о продуктивности именно комплексного понимания социальной ситуации развития ребёнка, истории его становления, что выступает обоснованием самой культурно-исторической педологии.

Новые возможности понимания произведений Выготского, открывшиеся после прямых переводов Зои Престес с русского на португальский язык, означают встречу с рядом понятий этого автора, которые были практически для нас неизвестны. Огромное количество текстов переведено впервые на португальский, как, например, текст «О педологическом анализе педагогического процесса» (Престес, 2010).

Наша встреча с педологией также отмечена новизной в различных аспектах. Почему, после того как мы прошли наши академические пути в области изучения детства, только сейчас встречаемся с этим понятием, которое, для нашего удивления, определяется как наука о ребенке (Выготский, 2008; Престес и Стоюхина, 2014; Фильо, 1932; Васконсклос, б/д; Рабелло, 1943). Что означает эта наука? Когда и где появилась? Кто были эти люди – её основатели и главные теоретики? Какова изучаемая ею область и методология? Почему термин «педология» отсутствовал в текстах о детстве, к которым мы имели доступ?

Другие вопросы, напрямую связанные с Выготским, тоже появились. О каком педологическом анализе он говорил? Какой должна была быть работа педологов? Чем была педология для Выготского? Каков предмет изучения этой науки для него и какой метод должен быть использован для достижения научного понятия о ребенке?

История педологии в Советском Союзе тесно связана с историей самой страны, особенно в четырёх первых десятилетиях XX века. Этот исторический контекст позволяет понять, как педология появилась на советской научной сцене и приобрела статус интегративной науки, ответственной за политические основы и воспитательные социалистические программы, до самого её заката и запрещения И. В. Сталиным в середине 30-х гг. Мы попытались установить, как педологические понятия, представленные Выготским, были связаны внутренней и сложной логикой, и что эта логика и эти идеи также явились результатом причастности к событиям того времени в Советском Союзе.

Так как это прямой предмет нашего исследования, в третьей и последней части нашей работы мы специально указываем на необходимость названия «культурно-историческая педология Выготского». Важно сказать, что мы не нашли это название (культурно-историческая педология) ни в одной работе Выготского, с которыми нам удалось работать во время проведения этого исследования. Но наш аргумент для такого названия основывается на утверждении исторического и культурного характера человеческого развития, который присутствует в ключевых постулатах автора. Поэтому свой акцент мы ставим на педологии Выготского как культурно-исторической педологии и на том, насколько этот акцент составляет фундаментальную разницу по

отношению к другим педологиям, которые сосуществовали в СССР и в других странах в то время.

Для того чтобы понять культурно-историческую педологию Выготского, мы основываемся главным образом на текстах семи лекций, изданных сразу после смерти автора в 1934 г. под названием «Основы педологии». В Бразилии пока ещё не существует полного издания этой работы, но все лекции уже переведены впервые Зоей Престес в сотрудничестве с исследователями Центра перевода, изучения и интерпретации работ авторов культурно-исторической теории (NUTNHC) Федерального Университета Флуминенсе.

Выготский приходит на Запад как психолог и переводы его работ на Западе отражают это. Но перевод только некоторых его работ о педологии, а также их запрещение и, в связи с этим, исключение из его работ этого понятия – все эти процессы обратно пропорциональны его пути как педолога, так как изучение профессионального и интеллектуального пути автора показало, насколько педология была важной областью, а её проблемы получили развитие во многих работах. Важным событием научной и профессиональной жизни Выготского стало его приглашение для работы в Институт психологии в Москве, но мы можем сказать, что книга «Педагогическая психология», написанная в начале 20-х гг. и опубликованная в 1926 г., есть начало его исследовательских работ о ребенке.

Выготский разработал собственное определение педологии, и это определение нашло выражение в лекциях по педологии. Именно из-за педологии, а не психологии его работы и работы других педологов были запрещены в 1936 г. Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпроса». Другими словами, Выготский был запрещен, потому что его работы позволяли причислить его в ряд педологов. В результате этого практически до 80-х гг. XX века даже новые советские издания работ автора имели осторожность заменить слово “педология” на “школьную психологию”, “детскую психологию” или просто “психологию” и это сохранилось ещё во многих изданиях до сих пор (Престес, 2010). Эти замены привели к тому, что его теория определялась как психологическая теория и поэтому принадлежащей к одной особенной области научных знаний и, следовательно, вопрос о его работах и научных исследованиях в области педологии снимался, как и вопрос о нём самом как о педологе.

Лекции по педологии были прочитаны Выготским в 1933 и 1934 гг., совсем незадолго до его смерти от туберкулёза. Они входили в состав курса, прочитанного Выготским в Педагогическом институте им. А. И. Герцена для очень разношёрстной публики. Это были рабочие фабрик и провинциальные студенты, которые состояли в комсомоле. Сам Выготский

утверждает в первой лекции, что “любой курс является пропедевтическим” и, судя по названиям лекций, нам показалось, что это был курс об основных задачах педологии. То есть, Выготский пытался дать своим слушателям то, что считал самым важным для понимания того, чем является педология для него. Нам кажется, что именно эта цель направляла его логику дидактической организации курса. Сначала он представил защиту педологии как науки, которая имеет собственные предмет и метод. С самого начала автор говорит, что предмет педологии – это развитие ребенка, что и наследственность, и среда – это факторы данного развития, и эти темы рассматриваются им в третьей и четвертой лекциях. И в трёх последних лекциях Выготский разъясняет, как эти факторы влияют на каждый момент человеческого развития: на психологический, физический и на нервную систему ребёнка. В противоположность педологическим теориям того времени, которые видели составляющие факторы развития как различные инстанции, проходящие каждый свой отдельный путь в развитии, Выготский выдвинул анализ единицы отношения этих факторов. Другой важный пункт, который должен быть отмечен – это то, что выбор названий глав и формы их изложения могли соответствовать знаниям слушателей о ведущих педологических теориях того времени.

Выготский усилил напряжение теоретических идей своего времени, когда определил педологию как науку. По его словам, педология была наукой, поскольку имела собственный предмет и метод исследования: “Не существует науки без предмета, также нет науки без своего метода” (2015, с. 1). В этом случае Выготский принял ограничения, предъявляемые современной наукой для того, чтобы любое знание превратилось в науку. Но Выготский перешел эти границы и порвал с формой научной исследовательской деятельности, утверждая, что если предмет педологии особенный, то тогда её метод не мог просто быть взят и перенесен с других наук, так как эти науки также имеют свои предметы собственного исследования. Это означало поставить под вопросом наличие единственного научного метода, способного тестировать научность любого знания.

Таким образом, когда он утверждал необходимость одного особенного метода для педологии, он тем самым раскритиковал концепцию современной науки. Существовал позитивистский взгляд на необходимость объяснения посредством количественного анализа. Но для Выготского развитие человека могло быть научно понято только, если метод включал в себя целостность качественных изменений.

Для Выготского вопрос о методе был очень важным. Он был противником традиционной научной концепции, и для него знание начинается с внешнего вида предмета. Но это только начальная точка. Выготский разделял марксистский принцип, который указывает, что если бы

внешность предмета уже отражала бы его внутреннюю структуру, то тогда никакой науки не нужно было бы. Познать для Выготского означало не останавливаться на внешних феноменах, то есть для изучения сущности предмета надо не поддаваться только тому, что представлено исследователю. Он не пренебрегает эмпирическим фактом. Но научное познание обязательно проходит через процесс абстрагирования, отделения от факта для идентификации в русле тех внутренних процессов, которые обозначаются самими фактами. В этом случае теоретическая работа для Выготского была отрицанием чисто эмпирического отражения реальности.

Значение слов Выготского по поводу метода в педологии необходимо понять в комплексе его работ. В работе «Исторический смысл психологического кризиса», написанной в 1926 г., он указывает на ошибки в научных работах, имея ввиду дуализм эмпирической и герменевтикой интерпретаций. В Рукописях 1929 г. Выготский подтвердил свою противоположную позицию по отношению к дуалистической методологической концепции в изучении человеческой психики и детского развития.

Для Выготского научное знание – это знание различных определяющих научного предмета и они следуют своим различным порядкам и имеют разнообразную природу. Предмет характеризуется объективностью этих различных определяющих, которые сложно взаимодействуют между собой и не являются результатом их суммы или совмещения. Таким образом, предмет всегда является объективностью этого процесса, то есть это существо в процессе. Но это не значит, что всё постоянно изменяется, но что предмет всегда в процессе, который движется и динамизируется системой противоположностей, присущих этому же процессу. Другими словами, в концепции Выготского предмет изучения не есть нечто, заранее заданное внешними или внутренними факторами, он не должен быть анализирован по своему внешнему виду, но в своей истории рождения и объективных закономерностей. В этой концепции, если любой предмет имеет одну историю объективизации процесса, тогда метод должен обеспечить познание исторической целостности этих объективизаций.

Значит, научный вопрос для Выготского был не столько теоретическим, сколько методологическим. Метод должен показать, как вести науку. Так же как и у Маркса, метод научного исследования для Выготского – это практически-критическая деятельность. Она должна иметь своим фокусом анализ целостности предмета, сохраняя его динамическую сложность и его противоположности. Поэтому его исследование не основывалось на идее построения обобщений или формулировке комплекса аксиоматических определений *a posteriori* о характеристиках

детского и человеческого развития в форме универсальных законов независимо от времени и места, в которых эти характеристики возникли. Для него детское развитие, а, следовательно, и человеческое развитие имело историческое существование в превращениях, которые могли бы стать анализируемыми в целостности его исторического движения. Педология давала Выговскому эту возможность исследования онтологического процесса.

Для Выготского целостность была выражением социального существования. Как теоретическая категория она действует как организатор научного познания и одновременно как выражение одной формы существования реальности феноменов. Он также предложил целостный анализ развития, начиная с исследования отношения между целым и его единицами. Для него единицы содержат целое, но они имеют свои особенности в этом отношении с целым. Единицы содержат части целого, но это не значит, что каждая единица может быть обобщена в этом целом, потому что содержит в себе особенности, которые единственны. Выготский говорил о закономерностях или законах развития как объяснительных принципах, которые не являются универсальными. Это значит, что в случае анализа детского развития надо наблюдать, как закономерности развития проявляются в каждом ребенке отдельно: “Нам удалось проследить на практике, в каждом отдельном случае, особенно в случаях отклонений в развитии, как закономерности проявляются и как педологическая диагностика может их раскрыть” (Выготский, 2015, с. 1). Роль педолога состоит в том, чтобы опознать специфичности и отличия в каждом ребенке, а не только найти, что общего у них. На основе этих положений Выготского возможно утверждать, что по отношению к человеческому развитию существует то, что является общим для всего человеческого рода, как есть и то, что является уникальностью переживания культуры. И это приводит к появлению новообразований в развитии каждого из нас.

Категория единицы у Выготского представляет собой синтез отношения места и времени в процессе развития. Провести анализ этих двух факторов в отдельности или сделать акцент на один или другой, значило бы тоже самое, что реализовать анализ по элементам, а не по единицам, как он предлагает. Поэтому он критикует исследования развития ребенка, которые делают акцент на временную логику или хронологическую. Временная логика представляла собой линейную перспективу развития, независимую от среды. Выготский предлагал рассматривать среду как часть целого, как составную часть единицы переживания. Переживание содержит элементы целого, это не только ребенок и его интерпретация и не только среда, абсолютно интериоризованная ребенком.

В переживании ребенок интерпретирует среду, оно не отражает буквально среду. Переживание – это отношение ребенка со средой и проявляется, как сам Выготский сказал, посредством процесса перелома, а не отражения пережитого опыта.

Если вести речь об истории человечества, то среда содержит в себе места и формы социальной организации, которые превосходят область натуральных феноменов и придают им культурное существование. Переживаемая ситуация – это не просто проявление натуральной реальности, но выражение превращения природы человеком в формы своего существования, где натуральное и культурное сплавляются. “Появившиеся формы (и они здесь должны быть поняты в своём материальном и символическом характере) являются результатом человеческой истории, но одновременно это места, где человеческая история постоянно начинается; это начало, это конец, это генезис, которые формируют пространственные человеческие отношения (...)” (Лопес, 2013, с. 130). Человеческое развитие – это история того, как один продукт социальной жизни – культура – превращается одновременно в продукт личной жизни человека. При трансформации природы он превращает свою собственную природу. “История человека – это история этого превращения, которая приводит к переходу от натуральных к культурным формам” (Пино, 2000, с. 51).

По Выговскому (1928), исследование детского развития должно обязательно включать и историческую и культурную точки зрения. Цитируя Блонского, он утверждает: “Поведение может быть только понято как история поведения” (Выготский, 1928, 1998(б), с. 59). Таким образом, метод исследования детского развития должен включать в себя путь, пройденный ребенком в превращении натуральных процессов развития в культурные (там же). Поэтому, специфичность педологического метода должна быть в его сравнительно-генетическом характере. Во-первых, потому что это говорит о том, что необходимо исследовать пройденный путь и характер детского развития, а во-вторых, потому что этот пройденный путь не случаен, а следует генетической линии развития (Выготский, 2015).

Выготский не предлагал и не утверждал дуализма между природой и культурой. Наоборот, он утверждал своё целостное понимание и предлагал разрыв с дуализмом. Исторический характер человеческого развития приводит обязательно к его культурному характеру. Выготский говорил об историческом процессе как об историческом развитии появления нового, но только человек может создать что-то типичное человеческое, по мере вращения социального и превращения натурального в культурное. Новое всегда строится на основе уже существующего условия.

Вот о чем говорил Выготский, когда утверждал в четвертой лекции, что среда – это источник развития.

Развитие не есть сумма изолированных функций, которые развиваются независимо, но это движение вперед и назад, которое начинается с разрывов. Каждый новый элемент в истории развития приносит новую перспективу в развитии. Развитие есть исторический и революционный процесс, то есть, низвержение, превращение существующих состояний, радикальное изменение целого. Поэтому Выготский говорит об историческом времени, а не о хронологическом.

Представленная Выготским критика о понятии времени в развитии эквивалентно, в других терминах, критике самого понятия времени в настоящем. В настоящее время понятие времени в развитии эквивалентно идее авангарда, будущего, эволюции, прогресса. Выготский напротив говорит, что новообразование в развитии появляется посредством исторического времени, а не хронологического. Историческое время отмечено производством нового и это очень часто эквивалентно обратному движению в развитии, регрессу. Выготский говорит, что кризис и разрывы с тем, что уже было раньше, позволяют появлению нового в цикле развития, то есть, появлению новообразований в развитии. Для Выготского появление нового в развитии начинает влиять на историю развития, и это влияние составляет его собственную историю. Поэтому это не прямолинейная история, а история созростов. Развитие начинает пониматься на основе своей собственной истории, а не по пути, заранее заданному статистикой. Для Выготского историческое время не связано напрямую с идеей прогресса в развитии, но с идеей разрыва. Человеческое развитие носит отпечаток истории разрывов, а не движения одного цикла развития к другому.

Большая часть теорий развития брало время как критерий оценки проверки развития. Хронологический возраст ребенка служил статистическим параметром для определения формы и ритма развития, то есть устанавливался стандарт развития по хронологическому времени. Таки образом, ребенок восьми лет должен представлять характеристики этого хронологического возраста, которые в случае нормального ребенка должно было быть результатом продолжительной и линейной закономерности эволюции и прогресса. Отсутствие этих характеристик, в промежутке установленного времени, считалось отклонением или аномальностью.

В комплексе семи лекций Выготский представил свои воззрения по поводу незакономерного, непропорционального и революционного характера развития. Для него развитие не является прямолинейной закономерностью событий, которые происходят во времени, а именно

история разрывов, являющимися результатом моментов кризисов в развитии. Переход с одного возраста развития на другой не есть результат эволюционного и гармоничного процесса, а является критическим, драматичным и революционным моментом.

Кризисы вызываются сложными процессами изменения положения между функциями в развитии. Формирование функциональной системы, как показано в лекциях, организует цикл или период развития, который характеризуется собственной динамичностью внутренних отношений со средой. Этой относительно устойчивой системе Выготский дал название возраст развития или педологический возраст. Переход с одного возраста на другой не происходит по времени, а по качественным изменениям противоположных черт, которые различаются между собой. Каждый новый возраст в развитии характеризуется новым образованием между функциями в развитии, и нет predetermined времени для того, чтобы это произошло.

Моменты кризисов в развитии или критические возраста, как сам Выготский их называет, представляют неустойчивые состояния разложения, дезинтеграции, вымирания того, что характеризовало предшествующий возраст. Это не значит, что просто у ребенка появляются новые интересы или новые формы поведения, но значит, что то, что ориентировало поведение ребенка до этого теряет свое значение в актуальный момент и новые черты осознания мира и себя находятся в процессе формирования и ориентируют его деятельность (Выготский, 1932–1933, 1984).

Этот фактор обогащал понимание Выготским того, что человеческое развитие – это динамический процесс качественных превращений, которые могут быть научно поняты посредством генетическо-функционального исследования. Появление критических периодов в развитии, которые могут быть прослежены внезапными изменениями в отношениях ребенка с окружающим миром, означает, что история развития происходит во времени, которое не просто хронологическое, но особенно и фундаментально историческое и состоит из превращений одного состояния в другое, которое качественно и радикально новое. Этому постоянному движению Выготский придает принцип, который он назвал принципом метаморфозы (Выготский, 1930, 1996).

Только культурно-историческая перспектива развития позволяет понять логику и качественные особенности этих новых образований. Все положения, которые позволили прийти к этому выводу помогли нашему утверждению, что Выготский искал своей культурно-исторической педологией понимание того, что делает каждого из нас единственным в отношении с другим в среде культурно-исторических переживаний. Поэтому, Выготский столь упорно утверждал: “основной критерий, на

наш взгляд, для классификации детского развития в разные возрастные периоды – это именно новообразование” (1932–1933, 1984, с. 260).

Своей культурно-исторической педологией Выготский показал, что развитие не могло быть определено одним единственным аспектом в частности. В случае педологии в Советском Союзе этот факт становится ещё более важным, так как она считалась наукой, которая помогала в построении нового общества и в формировании нового человека. Обучение, таким образом, которое сильно защищалось революционными лидерами как предпосылка для консолидации революции не могло основываться только на передаче индивидам интеллектуальных интернализированных инструментов в процессе научения, но на создании социальных ситуаций развития, которые могли бы повлиять на динамику процесса формирования нового человека. Доступ к знаниям мог превратить индивида, так как обучение, культурная деятельность есть средство для развития.

И в других работах, в которых говорится о вопросах педологии, нам показалось, что Выготский не защищал педолога как профессионала, а только науку под таким названием. Выготский раскритиковал работу педологов в школах и это значит, что его перспектива не была ведущей, а также не одобрялась среди педологов того времени. Но, вместе с тем, в середине 1930 г. усиленная идеологическая травля педологии и педологов привели к тому, что многие критики приговорили к смерти эту науку, не разбираясь в её разных перспективах. В случае культурно-исторической педологии Выготского все это привело к запрещению его работ в течение практически 20 лет после его смерти.

Выготский был обвинен в непринятии идеологических принципов формирующегося советского общества. Но существует ли нечто более современное (по отношению к его историческому периоду), чем закон возникновения новообразований как основной закон человеческого развития? Что могло быть ещё более революционным, чем это? Что могло быть более революционным, чем идея, что история и культура являются условиями новой истории? Таким образом, мы согласны с С. Н. Жеребцовым (2013, с. 25), когда он говорит, что у Выготского “переживание реальности как нечто единственное возможное уступает место переживанию как прекрасному превращению”.

Изучение педологии Выготского дало нам возможность встретиться с новым. Это была для нас громадная задача, которая превратилась в процесс личного и профессионального формирования. Педология привела на поверхность вопросы, которые революционизируют наше понимание процесса очеловечивания и, наверное, это один из самых главных вкладов настоящей работы: возможность вернуться к дебатам об отношении

между человеческим развитием и его исторической и культурной средой. Переживание есть именно это посредническое место, в котором человек не находится в культуре, но он есть культура; он не находится в истории, а есть сама история и поэтому развивается. Дело не в том, чтобы отрицать то, что натурально в пользу культуры, а в понимании того, что из этого отношения рождается человеческое в человеке.

Список использованных источников и литературы

1 Prestes, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. SP: Autores Associados, 2012.

2 VIgotski, L. S. *O adulto e a criança: o princípio da metamorfose*. In: Vigotski, L. S. *A História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1996.

3 Vigotski, L. S. *El desarrollo cultural del niño*. In: Vigotski, L. S. *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1996.

4 Vigotski, L. S. *Fundamentos de pedologia*. Tradução de Zoia Prestes. RJ: Mimeo, 2015.

УДК 159.9.019

Е. И. Бояршинова

Украина, Киев, Независимая Ассоциация Психологов

ЮНГОВСКИЕ ФЕНОМЕНЫ ПСИХИЧЕСКОГО В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ВЫГОТСКОГО

Статья посвящена осмыслению процесса развития в современной психологии в контексте культурно-исторической теории Л. С. Выготского и её центрального понятия – «зоны ближайшего развития». Исследуется возможность связи модели психического, созданной К. Г. Юнгом и модели зоны ближайшего развития Л. С. Выготского. Объединение положений культурно-исторической теории Выготского с пониманием структуры психического Юнга, как предпосылка для формирования универсальной биопсихосоциальной модели.

Исследователь должен хотя бы попытаться придать своим концепциям некоторую определенность

Карл Густав Юнг

Поводом к этой статье стало ощущение связи, которое я почувствовала в идеях структуры психического Карла Густава Юнга и видения

принципа развития ребенка Львом Семёновичем Выготским, а также сходство визуальных моделей, которыми описывают эти идеи.

Однажды я услышала, что один аспирант, работающий над написанием диссертации, охарактеризовал научную работу, как «описание кратчайшего пути от цитаты к цитате». Мне такая идея показалась угрожающей. Но правда заключается в том, что совокупный объём знаний человечества настолько вырос в сравнении с XVIII, XIX и даже XX веком, что описание «кратчайшего пути от цитаты к цитате» действительно может стать целым направлением в науке, а не только темой отдельного исследования.

Итак, развитие. Что же оно собой представляет, и о чем идет речь?

Тема развития звучит сегодня везде и во всем: от международной политики и экономики до образования. Оставим политику и экономику специалистам в этих отраслях, хотя, возможно, именно им больше всего недостает знаний в области филологии и психологии для точного понимания смысла слова «развитие» – для употребления этого слова по его прямому назначению.

Что же касается образования, то, пожалуй, только ленивый еще не говорил о развитии в той или иной форме, зачастую вкладывая в это разнообразные произвольные смыслы.

Философский энциклопедический словарь в своей статье дает такое описание: «РАЗВИТИЕ – необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трёх указанных свойств выделяет процессы развития среди др. изменений...» [1, с. 561].

Итак, нечто трансформируется, причём не просто, а соответственно неким закономерностям. Закономерности могут быть описанными или не описанными, но если речь идет о развитии, то наличие закономерностей, по которым происходит процесс – неперенное условие.

Закономерные изменения имеют некое направление, они не хаотичны или разновекторны, они – направлены, при чём – как следует из логики формулировки – однонаправлены. Так как, подчиняясь законам диалектики, только при однонаправленности могут быть гарантированы количественные изменения, необходимые для перехода в качественные.

И, на мой взгляд, важное свойство – необратимость. Отличие любого иного изменения от развития в большей мере сокрыто именно в необратимости последнего.

И именно обязательное одновременное наличие трёх этих свойств отличает процессы развития от иных возможных изменений.

Нужно отметить, что *развитие* с точки зрения философии – изменение, которое непременно имеет направление и подчинено некой закономерности, в результате которого всегда появляется новообразование.

Сходным образом понятие *развитие* трактует и психологическая наука, однако изучая психику человека, закономерности работы его мозга, когнитивные процессы и психические феномены, психология углубляет его и детализирует. Речь уже идет об научении, созревании, и иных процессах.

И чем глубже и больше происходит дифференциация понятий, которые сходны с развитием – тем дальше мы отдаляемся от описания собственно модели развития, модели, которая описывала бы механизмы развития. И тем больше мы запутываемся в собственноручно созданных многочисленных туманных теориях развития, будь то личности или психики. Хотя, как мне представляется, довольно сложно описывать развитие психического вне контекста личности – как сложно лечить болезнь, если больного нет.

Психология – удивительная наука, действительно наука XXI века, наука, система знаний которой формируется с интегративным включением в себя достижений физиологии, анатомии, физики, химии и медицины. По моему глубокому убеждению, на современном этапе развития психологии для обеспечения желаемой динамики её развития, необходимо обратить пристальное внимание на медицину, на её концептуальные подходы использования медициной модели болезни.

В 80-х гг. XX века доктор Джордж Эйнджел писал, что клиницисту необходимо опираться на биологические, психологические и социальные аспекты болезни – только в этом случае врач сможет правильно понять причину страданий больного, достичь комплаенса и предложить адекватное лечение. Холистическая модель доктора Эйнджела стала альтернативой общепринятому биомедицинскому подходу, безраздельно господствовавшему в индустриальных обществах с середины XX столетия [2, с. 129–136].

Созданная Эйнджелом модель известна как биопсихосоциальная. Её появление стало возможно в то время, когда в науке на смену исключительно аналитическим, редуccionистским и специализированным методам стали приходить междисциплинарные, контекстуальные, системные подходы [3].

Современная психиатрия в лечении психических расстройств опирается en masse на эту биопсихосоциальную модель болезни. Психотерапия при всём многообразии существующих методов, по моему мнению, ещё не видит механизмы, которые смогли бы связать биологическое, социальное и психическое в универсальную единую модель. И отсутствие качественно описанных связей биологического, социального и психического, на мой взгляд, существенно препятствует эффективному развитию психотерапии, как прикладной дисциплины, работающей на стыке

психологии и медицины, а также повышению эффективности практик психологической помощи клиенту.

В этой статье я хочу очертить круг проблем, связанных с дальнейшим развитием модели психики личности и её биопсихосоциальной структуры с точки зрения знаний, которые уже есть. Мне представляется, что знания, о которых пойдёт речь, не являются отдельными, не связанными друг с другом концепциями, а представляют собой части целой, более общей и сложной холистической модели. Такой взгляд позволяет нам расширить горизонты для современных исследований, целью которых должно стать формирование общей универсальной теории, описывающей психику человека.

Во-первых, хочу обратить внимание на модель развития ребенка, которая описана Выготским через понятие зоны ближайшего развития.

Выготский пишет: «Детское развитие представляет собой сложный процесс, который включает в себя в силу цикличности развития, в силу его диспропорциональности перестройку отношений между сторонами развития, между отдельными частями организма, между отдельными функциями личности, перестройку, которая приводит уже к изменению всей личности ребенка, всего его организма на каждой новой ступени» [4, с. 24].

Цикличность развития у Юнга, как пишет Эдингер, это взаимодействие эго и Самости при формировании оси эго-Самость: «Чередование соединения эго с Самостью и отделения эго от Самости происходит неоднократно на протяжении всей жизни индивида, как в детские годы, так и в зрелые. Действительно, эта циклическая (или, точнее, спиральная) формула отражает основной процесс психологического развития от рождения до смерти».

Когда эго, как пишет Эдингер, выходит из самости, а потом вновь возвращается – это циклическое взаимодействие оказывает значительное воздействие на перестройку отношений между сторонами развития, структурами психики, и между её отдельными функциями.

Как мне представляется, так же можно рассматривать *развитие* с точки зрения психотерапии. Взаимодействуют терапевт и клиент циклично, и, в идеале, эти взаимодействия должны привести к устойчивому изменению в структуре личности, а не к модификации феномена и мутации симптома.

Такие изменения называются:

- в терминах психотерапии – продвижением пациента к осознанности;
- у Юнга – продвижением к индивидуации;
- в контексте же теории Выготского – движением к опосредованию некоего наследственного задатка: «...развитие не просто реализует,

модифицирует и комбинирует наследственные задатки... Оно, как говорят, опосредствует эту реализацию наследственных задатков, и в процессе развития возникает нечто новое, через что уже преломляется то или иное наследственное влияние» [4, с. 68].

Очевидно, что у Выготского речь идет о биологических составляющих, наследственных задатках, современным языком – о геноме, о том, что любой из нас получает с момента оплодотворения яйцеклетки.

Также понятно, что пропорция многочисленных детерминант развития в каждом конкретном случае для отдельно взятого человека будет уникальна, как и его генетическая карта. Поэтому развитие в каждом конкретном случае не может быть одинаково пропорциональным, а пропорции, которые часто формулируются как понятие норма, условны. Любой организм – это система, и следуя логике развития систем можно утверждать, что изменение в отдельно взятом сегменте системы неизбежно приведет к изменению системы в целом, что и будет являться развитием.

Ссылаюсь на Выготского: «Развитие есть процесс, в котором человек от момента рождения проходит путь до становления развитой зрелой личности, до становления развитого зрелого организма человека. Это такая сложная система, которая не может развиваться совершенно одинаково всеми своими сторонами. ...человек есть единая система, ... но не однородная система, а сложно организованная, разнородная система» [4, с. 97].

И, следуя логике теории Выготского, в развитии опосредуется, то есть реализуется биологическая предрасположенность, потенция к развитию.

Важно отметить, что теория Выготского описана только «до становления развитой личности», а сегодня мы знаем точно, что развитие и становление личности не ограничено временными рамками, что развитие личности происходит на протяжении всей жизни человека. Описывая логику развития ребенка, Выготский дал представление о взаимоотношении биологического и социального в структуре личности. В контексте современного развития науки для полноты этому описанию структуры не достает компонента психическое.

По моему мнению, описанная Юнгом структура психического показывает развитие через призму взаимодействия психического и социального, что перекликается с теорией Выготского, существенным образом её дополняет и помогает формированию концепции холистической биопсихосоциальной модели личности.

Развитие психики личности всегда и непременно происходит только в социуме. Только при взаимодействии с иным, у человека есть возможность узнать себя, реализовать свой геномный потенциал развития через процессы обучения.

Развитие человека, и в этом единодушны все психологические теории, возможно только в социуме: «Среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, выступает в роли источника развития, т.е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития» [4, с. 90].

Юнг описал коллективное бессознательное, или архетипическую психику. Он установил, что архетипическая психика структурирует, упорядочивает различные архетипические содержания. Этот центральный архетип Юнг назвал Самостью.

Приверженцы разных школ аналитической психологии едины в своем стремлении обосновать существование в психике структуры, которую они могли бы называть «эго». Определение, данное в «Критическом словаре юнгианского анализа» звучит так: «...понятие эго связано с такими вопросами, как личностная идентичность, сохранность личности, неизменность во времени, посредничество между сферами сознания и бессознательного, процессы познания и проверка реальности» [5, с. 50].

Иными словами, эго является центром субъективной идентичности, а Самость – центром объективной идентичности.

Поскольку существуют два независимых центра психической жизни, связь между ними приобретает существенное значение. Отношение эго к Самости носит весьма проблематичный характер. Многие особенности психологического развития можно понять благодаря изменчивой взаимосвязи между эго и Самостью на различных этапах психического роста.

В настоящее время рабочая формула среди аналитических психологов имеет следующий вид: первая половина жизни характеризуется отделением эго от Самости, а вторая – воссоединением эго с Самостью. Эта формула, быть может и верная как широкое обобщение, но она не учитывает результаты многих эмпирических наблюдений в области детской психологии и психотерапии взрослых.

Эдингер описывает своё понимание взаимосвязи эго и Самости на различных стадиях развития в таких схемах (рисунок 1):

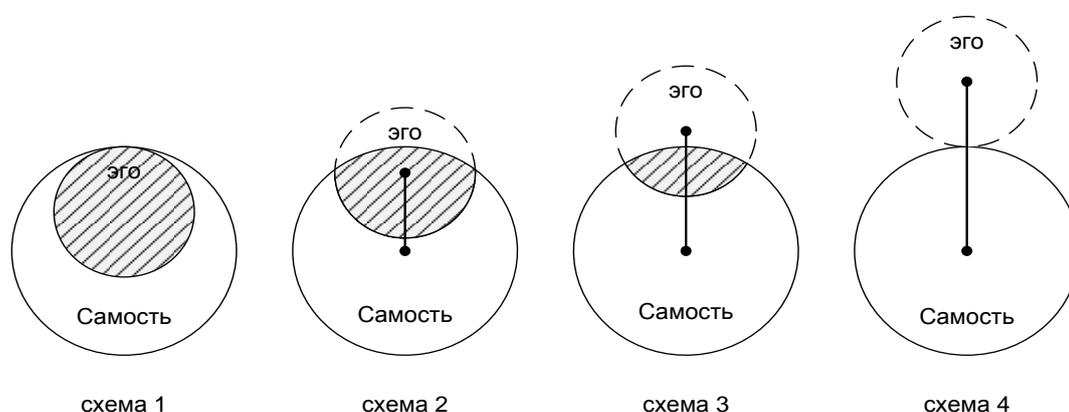


Рисунок 1

Схема 1 представляет уроборическое (по Нойману) состояние, когда эго еще полностью идентично Самости, однако, и об этом пишет Эдингер, эго уже существует, существует в потенции. Это, с моей точки зрения, позволяет говорить о присутствии биологической составляющей, которая может быть реализована по-разному в зависимости от возраста: через социальную детерминанту, через психический контекст или биологическую составляющую развития.

«На схеме 2 показано развивающееся эго, которое начинает отделяться от Самости, но центр и большая часть сферы эго находятся в состоянии первоначальной идентичности с Самостью» [6].

«На схеме 3 показана следующая стадия развития, на которой, однако, сохраняется остаточная идентичность эго и Самости. Ось эго – Самость, представленная на первых двух схемах как полностью бессознательная и поэтому неотличимая от идентичности эго и Самости, теперь стала отчасти сознательной» [6].

«На схеме 4 показан идеальный теоретический предел, который в действительности, быть может, и не существует. На схеме представлены полное отделение эго от Самости и полная сознательность оси эго – Самость» [6].

Схемы Эдингера поясняют психологическое развитие, которое характеризуется двумя одновременными процессами: нарастающим отделением эго от Самости и постепенным переходом оси эго – Самость в сферу сознательности. «Если такую интерпретацию актов признать правильной, тогда отделение эго от Самости и обусловленный Самостью рост сознательности эго в действительности составляют две стороны единого процесса, который развивается от рождения до смерти» [6].

«Процесс, с помощью которого осуществляются стадии психического развития, представляет собой переменный цикл. Повторение этого цикла на протяжении всего психического развития приводит к нарастающей дифференциации между эго и Самостью» [6].

По моему мнению, такое графическое представление Эдингером взаимодействия структур эго и Самости вносит неоднозначность в восприятие сути их взаимодействия.

Опираясь на описание самого же Эдингера можно утверждать, что Самость – как упорядочивающий и объединяющий центр всеобщего психического начала (сознательного и бессознательного), как центр объективной идентичности – присутствует везде и непрерывно. Тогда возможно ли «отделение» эго от Самости в том виде, в той трактовке, которую предлагает Эдингер? Можно предположить, что в случае разрыва связи эго – Самость мы столкнемся с неким патологическим процессом, который, скорее всего, можно будет квалифицировать как психическое

расстройство. В случае полной идентификации (при слиянии центров эго и Самости, при котором отсутствует дифференциация этих центров и ось эго – Самость не сформирована) мы также обнаружим некую патологию. И эти патологии, вероятно, будут различны.

Как мне представляется, описать логику взаимодействия структур эго и Самости можно более точно, если использовать для этого схему развития Выготского – через описание зоны ближайшего развития.

По моему мнению, в основу описания структуры психического как структуры личности может быть положена модель Выготского, которая описывает развитие через понятие зоны ближайшего развития (рисунок 2).

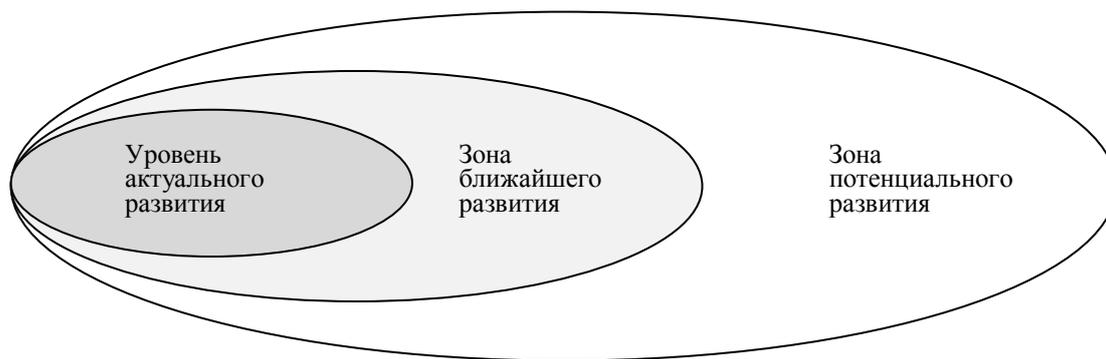


Рисунок 2

Выготский так описывает понятие зоны ближайшего развития: «это расстояние между уровнем его актуального развития, ... и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами [7, с. 399].

Есть зона потенциального развития, и она представляет собой всё, эта зона не ограничена ничем – на рисунках Эдингера это Самость. Есть зона актуального развития, это феномен, который имеет границы, и эти границы индивидуальны, у Эдингера – эго.

В процессе развития, в контексте аналитической психологии, описанных Юном структур психического, эго взаимодействует с Самостью, как с центром и всей совокупностью психической жизни. Можно предположить, что зона ближайшего развития и есть то, что вероятно и формирует ось эго – Самость.

Выготский о ресурсах развития писал: «исследуя, что ребенок способен выполнять самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» [4, с. 205].

Именно такой подход в практике психотерапии и представляется мне продуктивным. Когда терапевт в процессе работы будет не только обрабатывать прожитое клиентом, но и на основании этого строить прогностическую модель потенциального развития – его помощь клиенту станет эффективней. Похожим образом медицинская концепция уже сегодня трансформировалась от идеи лечения болезни к идее сохранения здоровья.

Соединив модель концепции психического Юнга и модель развития Выготского, мы получаем аналог тому, что современная медицина использует в качестве биопсихосоциальных моделей. По моему мнению, такой подход может стать основой для нового уровня понимания как психических заболеваний, так и новым, более надёжным фундаментом для универсальной теории развития. Ведь если модель качественно работает для состояния болезни, очень вероятно возможность её продуктивного применения и для состояния здоровья. Выход может быть там же, где и вход, и поможет его отыскать созданная в будущем модель, в которую будет включено описание процессов освоения человеком любого знания в принципе – Универсальная модель развития.

Можем ли мы говорить о синхронии идей Юнга – Выготского? С точки зрения юнговской концепции психического, вероятно, да. История науки знает немало случаев одновременных открытий. Мне представляется возможным знание Выготским теории Юнга и осмысление Львом Семеновичем этой теории через призму деятельностного подхода, прикладное осмысление философской концепции в области педагогической психологии.

И. Пригожий вводит понятие бифуркаций – точек, вблизи которых в системах наблюдаются значительные флуктуации, изменения; осуществляется переход от равновесных систем к неравновесным, от повторяющегося и общего – к уникальному и специфичному. Вдали от равновесия наблюдаются процессы самоорганизации, где «небольшая флуктуация может послужить началом эволюции совершенно в новом направлении, которое резко изменит все поведение макроскопической системы» [8, с. 56].

Мне представляется, что понятие РАЗВИТИЕ и есть та точка бифуркаций – катализатор для перехода множественных теорий развития личности к фазе объединения и формирования универсальной биопсихосоциальной модели. И примером этого может стать попытка объединения положений культурно-исторической теории Выготского с пониманием структуры психического доктора Юнга.

Список использованных источников и литературы

- 1 Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. 1983. – С. 561.
- 2 Engel, G. The need for a new medical model: A challenge for biomedicine / G. Engel // Science. 1977. № 196. – P. 129–136.
- 3 ncbi.nlm.nih.gov [Электронный ресурс]: Fr. Borrell-Garrío, A. L. Suchman, R. M. Epstein. The Biopsychosocial Model 25 Years Later: Principles, Practice, and Scientific Inquiry. In: Annals of Family Medicine. Vol. 2, № 6, November / December. 2004. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1466742>
- 4 Выготский, Л. С. Лекции по педологии / Л. С. Выготский. – Ижевск, 1966 (1933–1934).
- 5 Samuels, A. A critical dictionary of Jungian analysis / A. Samuels, B. Shorter, F. Plaut. – Routledge, London and New York. 1986. – С. 50.
- 6 Кооб.ru [Электронный ресурс]: Эдвард Эдингер. Эго и Архетип. URL: http://www.koob.ru/edinger/yego_i_arhetip
- 7 Выготский, Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением / Л. С. Выготский // Педагогическая психология. – М., 1991. – С. 391–410 (1933).
- 8 Пригожий, И. Порядок из хаоса / И. Пригожий, И. Стенгерс. – М., 1986. – С. 56.
- 9 Выготский, Л. С. О педологическом анализе педагогического процесса / Л. С. Выготский // Педагогическая психология. – М., 1991. – С. 430–449 (1933).

УДК 159.9(091):929*Л.С. Выготский

Н. Н. Дудаль

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ДЕТСКИЕ ГОДЫ Л. С. ВЫГОТСКОГО

Статья посвящена детским годам жизни Л. С. Выготского. В основу данного материала легли архивные документы, воспоминания родственников и современников ученого, которые собраны участниками студенческого научного проекта «Молодежное сотрудничество в исследовании гомельского периода жизни и творчества Л. С. Выготского».

В развитии каждого крупного ученого, каждого яркого человека интересно проследить его духовное формирование в детские и молодые годы, когда закладываются основы личности, когда формируются интересы человека и его направленность. Детские годы Л. С. Выготского

пришлись на тяжелое, но интересное время – время смены веков, время революции и гражданской войны.

Студенты, участвующие в работе лаборатории культурно-исторической психологии, работают над воссозданием и изучением гомельского периода жизни и творчества Л. С. Выготского. Ребята собирают архивные материалы, изучают воспоминания родственников и современников нашего великого земляка. Найденные, суммированные и обработанные данные, представленные в статье, лишь штрихи к портрету, для создания полного понадобится еще немало времени и труда.

Родился Лев Семенович Выготский в городе Орша Витебской области (бывшей Могилевской губернии) 5 ноября (по старому стилю), 17 ноября (по новому) 1896 г. Когда мальчику был год, семья переехала в Гомель. Именно этот город Лев Семенович считал своей родиной, в нем он прожил бóльшую часть своей короткой жизни.

Гомель этого периода не был похож на большинство уездных городов России. Он был очень «живой» быстро растущий, потому как находился на пересечении двух железных дорог и на судоходной реке Сож. Пережил Гомель и тяжелые времена двух еврейских погромов 1903 и 1905 гг. Примерно в 1908–1909 гг. произошел перелом – началось большое, причем явно положительное оживление всей русской и еврейской культуры.

Семья Выгодских была, пожалуй, самой культурной еврейской семьей в Гомеле. Дом, в котором жили Выгодские, располагался на центральной улице города – угол Румянцевской и Аптечной (ныне угол улиц Советской и Жарковского), пятикомнатная квартира семьи располагалась на втором этаже.

Отец – Симха Львович Выгодский (1869–1931) – был образованным человеком, много читал, знал несколько иностранных языков, окончил Коммерческий институт в Харькове, служил управляющим Гомельского отделения Соединённого банка и, кроме того, был представителем одной из страховых компаний. По воспоминаниям гомелян, это был один из самых уважаемых людей в городе. Глубоко порядочный, интеллигентный, он не только прекрасно зарекомендовал себя на службе, но и очень активно влиял на жизнь Гомеля. Когда в 1903 г. в Гомеле образовалась организация самообороны, так называемый «Союз для охраны безопасности населения города», Семен Львович был в числе активных участников его комитета. Известно, что он был одним из организаторов общества просвещения, в рамках которого была создана прекрасная общественная библиотека. В гимназические годы ею пользовался и Лев Семенович. Отец заботился не только о своей семье, все заботы о семье своего покойного брата он целиком взял на себя и фактически содержал трех племянников и их мать.

Подлинной душой семьи была мать – Цецилия Моисеевна (1874–1935). По образованию она была учительницей, свободно владела французским языком и особенно хорошо немецким языком, очень любила Гейне (по мнению Добкина, она привила любовь к нему сына) [1, с. 28]. По своей специальности Цецилия Моисеевна не работала, так как занималась домом, семьей, воспитанием детей, которых было восемь (3 сына и 5 дочерей, разница в возрасте которых составляла полтора-два года).

Семья играла огромную роль в жизни детей. Именно в ней они получили первоначальные навыки заботливого и внимательного отношения к людям и друг к другу, совместного домашнего труда. Старшие дети помогали матери по хозяйству, заботились о младших. В домашней работе, конечно, принимал участие и Лев Семенович. Он старался сделать все, что мог – помогал и в уборке дома, и в покупках, и в уходе за младшими. Все дети были необыкновенно дружны между собой, никогда не ссорились. Свою привязанность друг к другу, желание и готовность помочь тому, кто в этом нуждался, заботу друг о друге они сохранили на всю свою жизнь.

Общими в семье были интерес к языкам, истории, театральному и изобразительному искусству, литературе. Книги в семье любили и ценили превыше всего. Самым лучшим, самым дорогим подарком считалась книга. Книги дарили детям ко дню рождения и в праздники. Интерес к литературе в семье, пожалуй, превалировал над всеми другими, любовь к литературе объединяла всех в семье. Практиковались совместные чтения вслух как классических произведений, так и новых. После чтения новых произведений или посещения театра совместно обсуждали прочитанное или увиденное, когда каждый мог высказать свое мнение, впечатление о книге, спектакле. Все дети в семье Выгодских были способными, хорошо учились, проявляли особые склонности к литературе и языкам.

Лев Семенович рос живым, общительным, подвижным, веселым ребенком, способным на шалости, склонным к шуткам, розыгрышам, отнюдь не тихоней. Он был жизнерадостным мальчиком, с богатой фантазией, ярким, живым воображением, очень любознательный. Его интересовало то, что интересует всех мальчишек его возраста, однако уже в детские годы ему были присущи доброта, расположенность к людям, ответственность за свои поступки, умение держать данное слово.

Так, по воспоминаниям сестры, Лев Семенович рос страстным «лошадником». Однажды он, угнав чужую лошадь, далеко ускакал на ней. Несколько часов о мальчике не было ничего известно, все домашние очень беспокоились. Когда он, наконец, вернулся, его не наказали. Отец только очень выразительно, укоризненно посмотрел на него и ушел к себе, а мать облегченно вздохнула. Недовольство отца и молчаливое огорчение матери были для мальчика больше, чем любое наказание [1, с. 32].

Очень короткое время, когда дети были совсем маленькими, в семье жила няня, которая больше всех любила Леву. Зная о его увлечении лошадьми, она однажды купила за рубль и подарила ему жеребенка. Мальчик был счастлив, и все теплое время года проводил с ним, не отходил от него. О дальнейшей судьбе жеребенка никто из родных не помнит [1, с. 34].

Первоначальное образование Лев Семенович получил дома. Его учителем был Шолом Мордухович Ашпиз, по образованию математик, которому, однако, не удалось окончить Киевский университет, из которого он был изгнан за хранение нелегальной литературы и участие в студенческих беспорядках. Некоторое время он находился в ссылке, после революции 1905 г. вернулся в Гомель. Шоломон Мордухович в обучении использовал так называемый метод сократического диалога, задавал вопросы всегда в такой форме, чтобы ученики на них ответили как на свои собственные. Ученики, отвечая на дополнительные вопросы, как будто без помощи учителя понимали, в чем ошибались ранее.

Сдав с легкостью экстерном экзамены за шесть классов, Лев Семенович поступил в частную Мужскую еврейскую гимназию доктора А. Е. Ратнера, которая располагалась на углу улиц Румянцевской и Гимназической (ныне угол улиц Советской и Комсомольской). Уже в гимназические годы интересы Льва Семеновича были очень разносторонними, ко всем предметам он проявлял такой интерес и обнаруживал такие способности, что каждый из преподавателей считал, что юноша должен избрать себе именно эту специальность: математик прочил ему будущее математика, преподаватель латыни — «классика». В гимназии Лев Семенович изучал немецкий, французский языки и латынь. Дома он занимался греческим, древнееврейским и английским языками. Но самыми любимыми его предметами были литература и философия.

Вспоминая о широте интересов пятнадцатилетнего Льва Семеновича, близкий ему в те годы Семен Филиппович Добкин писал, что в IV–V классах они решили организовать кружок по изучению истории, руководителем которого единогласно выбрали Льва Семеновича. Темы, обсуждаемые на занятиях этого кружка, были самыми разнообразными: «Что такое история?», «Наука или искусство?», «Если история наука, то чем она отличается от других гуманитарных наук?», «Есть ли у истории цель?», «Какова роль личности в истории?» и т. п. [2, с. 8].

Занятия в кружке носили историко-философский характер. Несмотря на юный возраст слушателей и руководителя вопросы рассматривались основательно и серьезно. «Лев Семенович был тогда очень увлечен гегелевским пониманием истории. Схема Гегеля «тезис – антитезис – синтез» занимала его мысли в ту пору. И именно с ее помощью он анализировал исторические события» [1, с. 9].

Еще одно увлечение в те годы присуще Льву Семеновичу – соби́рание марок, на это увлечение наслаивалось другое – увлечение эсперанто, которое тесно связано с двоюродным братом – Давидом Исааковичем Выгодским. Лев Семенович даже некоторое время переписывался с юношей-исландцем, но Первая мировая война прервала это общение. Так же Лев Семенович увлекался шахматами, и с отроческих лет любил стихи и театр. Эта любовь у него осталась на всю жизнь.

Летом 1913 г. Лев Семенович окончил гимназию. Как свидетельствует удостоверение выпускника VIII класса Л. С. Выгодского, «в 1913 году на окончательном испытании, произведенном под наблюдением депутатов от Виленского учебного округа, он обнаружил по всем предметам «отличные знания».

При выборе университета и специальности юноша поддался уговорам родителей, которым казалось, что медицинское образование сможет обеспечить сыну в будущем интересную работу и средства к существованию.

Нельзя не сказать, что в силу существовавших в те годы обстоятельств, заниматься на историко-филологическом факультете было бесперспективно, так как получение образования еще не давало Льву Семеновичу возможности найти работу. Выпускники этого факультета преподавали в гимназиях и училищах, т. е. находились на государственной службе, а евреев на государственную службу не принимали, жить они могли лишь в пределах «черты оседлости».

Распростившись с мечтой о философии и литературе, он по окончании гимназии с золотой медалью уезжает в Москву и поступает на медицинский факультет Московского Императорского университета.

Занятия на медицинском факультете не увлекли Льва Семеновича, они были далеки от его истинных интересов. Через очень короткий срок – что-то около месяца – Лев Семенович перевелся на юридический факультет. Почему свой выбор он остановил именно на юридическом факультете? Дело в том, что окончание этого факультета открывало возможность поступления в адвокатуру, а не на государственную службу. Это давало разрешение жить вне «черты оседлости».

Таким образом завершились детские и отроческие годы великого ученого и начался новый период его жизни.

Список использованных источников и литературы

1 Выгодская, Г. Л. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету / Г. Л. Выгодская, Т. М. Лифанова. – М.: Смысл, 1996. – 424 с.

2 Начало творческого пути Льва Семеновича Выготского. Из воспоминаний С. Ф. Добкина / И. М. Фейгенберг. – Lewiston, New York, 2000. – 121 с.

А. Н. Ждан

РФ, Москва, ФБОУ МГУ имени М. В. Ломоносова

РАЗВИТИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПОВЕДЕНИЯ

Анализируется проблема развития высших психических функций в соотношении с данными о развитии психики в различных видах генеза – фило-, антропо- и онтогенезом. Акцентируется внимание на специфике онтогенеза как сложного процесса, в котором соединяются линии биологического, натурального и культурного, исторического развития. Выявляется функция биологической линии как необходимой предпосылки генеральной культурно-исторической линии в формировании психики и поведения человека.

Утверждение Л. С. Выготского – «история развития высших психических функций представляет совершенно неисследованную область психологии» – не первый взгляд кажется парадоксальным. К моменту, когда оно было сформулировано, в детской психологии накопился огромный фактический материал. Но, как писал Л. С. Выготский, трактовка этого материала была односторонней. Развитие ребенка рассматривалось как простой процесс, в котором низшие и высшие формы памяти, внимания, мышления и др. смешивались и рассматривались как существующие независимо один от других, рядом, не связанные друг с другом структурно, функционально и генетически, «точно изначально сотворенные в двойном виде, как представляли до Дарвина существование различных животных видов. Это закрывало путь к научному исследованию и объяснению высших процессов...» [1, с. 24]. Важно подчеркнуть также, что главный интерес детской психологии был сосредоточен вокруг первых 3-х лет жизни ребенка. Реально детская психология была психологией *раннего* возраста, когда вызревают основные элементарные психические функции. Из такого самоограничения вытекал и вывод, согласно которому психическое развитие ребенка в целом есть *натуральный процесс*, протекающий в прямой зависимости от созревания мозга. Это положение равно относилось и к низшим, и к высшим психическим функциям. В то же время в общей психологии высшие психические функции – произвольная память, логическое мышление в понятиях, творческое воображение, воля и т. п. – рассматривались как неизвестно откуда взявшийся второй этаж. «Анализ готовой формы заменял, как правило, выяснение генезиса этой формы», – делал заключение Л. С. Выготский [1, с. 15].

Традиционная психология обнаружила свою несостоятельность и со стороны метода исследования. Целостные сложные образования – детская речь, образование понятий и др. механистически разлагались на составные элементы, высшие сводились к низшим элементарным, они переставали существовать как целые, как структуры, их специфические особенности как целых игнорировались (анализ по элементам). В результате традиционная психология не различала две различные линии явлений и закономерностей: линию *натурального биологического развития*, преобладающую в раннем детстве, в первые три года жизни и линию *культурного, исторического развития*, преобладающую в последующие периоды развития ребенка. В *филогенезе* оба эти процесса представлены как самостоятельные и независимые линии. Линия биологического развития является предметом *сравнительной психологии*; линия исторического развития – предметом *психологии первобытного человека*. Обе линии были объектом пристального внимания и изучения Л. С. Выготского. Он дал глубокий анализ эволюционной линии развития поведения – трудов физиолога И. П. Павлова, биологов Ч. Дарвина, В. А. Вагнера, А. Н. Северцова, исследований поведения животных в мировой и отечественной психологической науке. Следуя генетической методологии в психологии, он показал исключительную значимость содержащихся в них материалов для правильного понимания и объяснения культурно обусловленной психики человека как имеющего естественную основу. В то же время процесс психического развития ребенка – онтогенез – нельзя упрощать, сохраняя биологический подход к истолкованию психологических образований, в том числе, созданных культурой. Онтогенез является сложным процессом, ибо в нем одновременно сосуществуют две линии, они слиты, реально образуя единый, хотя и сложный процесс.

Ту сложность онтогенеза, которая ставит его исследователя перед методологической проблемой, не замечала традиционная детская психология. Все факты – как элементарные психические явления, так и высшие психические функции рассматривались ею как явления одного порядка, одной психологической природы – как *натуральные образования*. Старая психология не рассматривала процессы культурного развития. Эту преобладающую в отношении фактов культурного развития биологическую точку зрения Л. С. Выготский охарактеризовал как *натуралистический подход*, при опоре на который одно звено в развитии поведения и психики выдавалось за всю цепь исследования. Проблема генезиса высших психических форм не могла быть поставлена. Ее поставил Л. С. Выготский. Он ввел в науку понятие «*развитие высших психических функций*» [1, с. 37]. В этом понятии был обозначен как новый

предмет исследования – высшие психические функции – так содержалась и задача их исследования в генезе. При этом биологическую линию в психическом развитии ребенка Л. С. Выготский расценивал как необходимую *предпосылку* второй, качественно иной системы психики и поведения, «новой формы соотношения со средой», которая «перерастает за пределы биологии» [1, с. 45], переходит за пределы *органически обусловленной системы активности ребенка* и переходит в «орудийную систему активности» [1, с. 50]. Новая система поведения соответствует психическому развитию, совершавшемуся в процессе *исторического развития человечества*. «Подобно тому, как в процессе исторического развития человек изменяет не свои естественные органы, а свои орудия, так в процессе своего психологического развития человек совершенствует работу своего интеллекта главным образом за счет развития особых технических «вспомогательных средств мышления и поведения. Историю человеческой памяти невозможно понять без истории письма, как историю человеческого мышления – без истории речи. Стоит только вспомнить социальную природу и происхождение всякого культурного знака, чтобы понять, что психологическое развитие ... есть развитие социальное... Оно прочно вводится в контекст всего общественного развития и раскрывается как его органическая часть» [2, с. 21]. В онтогенезе обе системы развиваются одновременно и совместно. «Это значит, – заключает Л. С. Выготский, – что в онтогенезе развитие системы активности обнаруживает двойственную обусловленность» [1, с. 50]. Этот факт Л. С. Выготский назвал «основным культурно-биологическим парадоксом детского развития... система активности ребенка определяется на каждой данной ступени и степенью его органического развития, и степенью его овладения орудиями» (там же). Разделенные в филогенезе, в онтогенезе два различных по существу генетических процесса образуют сцепление и определяют активность ребенка одновременно.

Старая психология не различала этих двух процессов развития поведения ребенка, смешивала закономерности и результаты того и другого и принимала детское развитие за простой процесс, который трактовала натуралистически. Л. С. Выготский ввел различные термины для каждого из них. Для обозначения развития психики по *биологической линии* он ввел понятие *натуральная психическая функция*. При различении *природы и культуры* встает задача адекватно исследовать культурное развитие, выявить его закономерности и результаты. Результатом *культурного развития* является тот второй этаж психических функций, известных в старой психологии, но не получивших в ней своего объяснения. Его Л. С. Выготский обозначил термином *высшие психические*

функции, ставшим важнейшим понятием *культурно-исторической психологии* и предметом ее исследования.

Разделение психических функций на натуральные и высшие было встречено критически. Однако и в современной психологии признается, что хотя по ряду параметров психика ребенка раннего возраста и достигает высокого совершенства, она не имеет характеристик, отличающих высшие психические функции, и подпадает под категорию низших психических функций, которые должны пройти тот путь развития, который очерчен Л. С. Выготским [3].

Л. С. Выготский раскрыл содержание понятия «развитие высших психических функций». «Понятие «развитие высших психических функций» и предмет нашего исследования охватывают две группы явлений, которые ... представляют две основные ветви, два русла развития высших форм поведения, взаимно 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... называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т. д. Те и другие, взятые вместе, образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка» [1, с. 37]. Как неоднократно подчеркивал Л. С. Выготский, в таком понимании проблема развития высших форм поведения и психики не была осознана в детской психологии, хотя отдельные факты из этой области рассеяны в разных ее разделах.

В отличие от обычного для детской психологии рассмотрения развития как идущего изнутри, в ней то, что идет извне, считается приучением, воспитанием, в приложении к изменениям под влиянием культуры, такой подход в новой психологии нельзя считать удовлетворительным (в природе, замечает Л. С. Выготский, не существует ребенок, который бы естественно вызревал в своих арифметических функциях). Только процесс развития позволяет выяснить природу высших психических функций, понять и уяснить своеобразие поведения ребенка, все стороны его личности. Л. С. Выготский любил повторять слова П. П. Блонского о том, что поведение может быть понято как история поведения. Он подверг глубокой теоретической и экспериментальной критике теории детского развития, показал необходимость коренным образом изменить представление о нем, дал *общую характеристику развития как сложного диалектического процесса*, «который характеризуется сложной периодичностью, диспропорцией в развитии отдельных функций, метаморфозами или качественным превращением одних форм в другие, сложным сплетением процессов

эволюции и инволюции, сложным скрещиванием внешних и внутренних факторов, сложным процессом преодоления трудностей и приспособления» [1, с. 185]. Был сформулирован *общий генетический закон культурного развития*: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая...» [1, с. 197–198]. В экспериментальных исследованиях прослежены *стадии*, которые проходят в своем становлении специфически человеческие высшие психические функции – произвольное внимание, логическая память, речь и мышление, волевые акты; выделены их следующие характеристики.

Высшие психические функции – это процессы, *опосредствованные* по структуре (различными орудиями и средствами в инструментальной функции знака); *социальные* по происхождению (развиваются в социальном общении, во взаимодействии ребенка со взрослым); *произвольные* (характеризуются овладением собственной психикой и процессами поведения); образуют *психологическую систему* (высшие психические функции вступают в межфункциональные связи). Это положение Л. С. Выготский называет центральным в характеристике высших психических функций. Для уяснения этого положения он использует понятие сравнительной психологии в работах биолога В. А. Вагнера об эволюции психических функций в животном мире *по чистым и смешанным линиям* [4, 1928]. По Вагнеру, эволюция *по чистым линиям* происходит тогда, когда развитие каждой функции, например, инстинкта, развивается и изучается по отдельности, вне связи с прежде сложившейся системой. В природе такие явления встречаются главным образом на низших ступенях эволюции. По преимуществу развитие происходит *по смешанным линиям*, когда психические функции взаимно влияют друг на друга, в более или менее тесной корреляции друг с другом, во взаимосвязи: чем выше животное, тем реже встречается эволюция по чистым линиям. Изучать психические способности также нужно в их взаимосвязи и в генезе. Нарушение такого подхода приводит к ошибкам, классическим примером которых В. А. Вагнер считал утверждение Дж. Уотсона о наследственных реакциях человека, не подтвержденное данными филогенеза инстинктов и изучением его отношения к разумным способностям. На основании недоучета закона развития, открытого В. А. Вагнером, Л. С. Выготский считал ошибочным допущение В. Келера человекоподобного интеллекта и применения орудий у обезьян. В процессе развития ребенка происходит не столько развитие каждой психической функции, сколько *изменение межфункциональных отношений* на каждой возрастной ступени.

«Так у ребенка раннего возраста доминирующей функцией является восприятие, а все остальные действуют не иначе, как в результате восприятия и через него... ребенок вспоминает только в связи с тем, что воспринимает сейчас. Мышление ребенка этого возраста совершается не иначе, как в акте восприятия... Исследования показывают, что построение высших психических функций есть процесс образования психологических систем» [5, с. 369–370].

Межфункциональные связи устанавливаются *личностью*. О животном, замечает Л. С. Выготский, можно сказать, что его потянуло к пище. Но о человеке, завязывающем узелок на память, нельзя сказать, что ему запомнилось данное поручение. Завязывая узелок, бросая жребий, человек извне конструирует процесс воспоминания, волевого действия. Он заставляет внешний предмет напоминать ему, направлять его действие. «Высшие психические функции характеризуются особым отношением к личности. Они представляют активную форму в ее проявлениях ... прослеживая культурное развитие высших психических функций, мы прочерчиваем путь развития личности ребенка. В этом проявляется тенденция к созданию психологии человека, которая движет всем нашим исследованием. Психология гуманизируется» [1, с. 118]. Гуманизируется, утверждает Л. С. Выготский, и концепция детерминизма человеческого поведения: «Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека. В этом заключена вся идея культурного развития ребенка» (там же).

В процессе развития высших психических функций органично соединились – но не смешались! – три типа развития поведения, сложившиеся в эволюции: биологическая линия или филогенез животных, историческое развитие человечества или антропогенез, онтогенез человека, становление личности. Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского открыла поистине неограниченные возможности для преодоления трудностей и тупиков в осмыслении огромного фактического материала в области психического развития ребенка, а также в других отраслях психологической науки и в разных сферах социальной практики, проложила путь к новой генетической психологии.

Список использованных источников и литературы

1 Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во Ак. пед. наук, 1960.

2 Выготский, Л. С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. – М.: Педагогика-Пресс, 1993.

3 Субботский, Е. В. Концепция Л. С. Выготского о высших и низших психических функциях и современные исследования познавательного развития в младенчестве / Е. В. Субботский // Вопросы психологии, 1996. № 6. – С. 88–92.

4 Вагнер, В. А. Возникновение и развитие психических способностей. Этюды по сравнительной психологии : в 10 вып. Вып. 7. Эволюция психических способностей по чистым и смешанным линиям / В. А. Вагнер. – Л.: Культурно-просветительское товарищество «Начатки знаний», 1928.

5 Выготский, Л. С. Проблема развития и распада высших психических функций / Л. С. Выготский // Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во Ак. пед. наук, 1960. С. 364 – 383.

УДК 159.9.072

Я. Ю. Каплуненко

*Украина, Киев, Институт психологии
имени Г. С. Костюка НАПН Украины*

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье представлены практические аспекты развития социального интеллекта; выделены основные принципы и подходы к его оптимизации; рассмотрены когнитивные, эмоциональные и поведенческие составляющие СИ. На основании проведенных исследований были выделены основные факторы его развития, а также предложены основные этапы коррекционно-развивающей программы его совершенствования.

Социальный интеллект (СИ), способность, обеспечивающая эффективность социальных коммуникаций и успешность социальной адаптации – достаточно популярный термин в современной научной психологии. С точки зрения Карла Альбрехта, специалиста в области организационной психологии, развитие социального интеллекта крайне важно во всех сферах социальной жизни: для учреждений дошкольного и школьного образования, для профессионального образования, в управлении и в бизнесе. Детям и подросткам он необходим для дружбы и уважения, к которым они стремятся; студентам, чтобы научиться сотрудничать и эффективно воздействовать на других; менеджерам необходимо понимать и взаимодействовать с людьми, которыми они управляют; квалифицированным специалистам необходимо учитывать социальный контекст и достигать своих целей с учетом эмпатии; взрослым

и в профессиональной, и в личной жизни необходимо эффективно выражать себя и свою позицию, заслуживать уважение значимых других. Социальный интеллект уменьшает конфликты, способствует сотрудничеству и нахождению компромиссов, замещает фанатизм и поляриность взглядов пониманием и побуждает людей достигать общих целей. С точки зрения К. Альбрехта, в недалеком будущем именно социальный интеллект станет наиважнейшей составляющей нашего выживания как вида [5].

Исследования социального интеллекта имеют длительную историю. Само понятие было введено в научную терминологию в 1920 г. Э. Л. Торндайком [6], определявшим его как способность человека понимать и управлять другими людьми, активно адаптироваться к социальным условиям. Разные аспекты данной проблемы освещены в работах многих психологов: Л. Терстоуна, 1924; Ф. Вернона, 1933; Р. Торндайка (сына Э. Торндайка), 1936; М. Хендрикса, 1969; Дж. Гилфорда та М. О'Салливан, 1975; Г. Гарднера, 1999; Н. Кантор та Дж. Киглстрома, 2000; Г. Айзенка, 1995; Р. Стернберга, 2002; Д. Големана, 2006; К. Альбрехта, 2009; М. И. Бобневой, 1978; Ю. Н. Емельянова, 1985; Н. Ф. Калиной, 1993; Н. А. Кудрявцевой, 1994; В. Н. Кунициной, 2002; К. А. Абульхановой-Славской, 2002; Д. В. Люсина, 2004; Д. В. Ушакова, 2004; А. И. Савенкова, 2006; И. Ф. Баширова, 2006; О. В. Луневой, 2008, 2009 и других. Данные авторы, имея свой взгляд на развитие СИ, были единодушны в том, что социальный интеллект – это специфическая способность, обеспечивающая успешное взаимодействие человека с другими людьми, умение понимать и прогнозировать социальное поведение.

С точки зрения О. В. Луневой, проанализировавшей историю исследований этого феномена, основной вклад в развитие этого понятия принадлежит американским исследователям, ученые других стран пока идут в фарватере западных работ. Само понятие «социальный интеллект» в отечественной психологии до сих пор остается дискуссионным, круг научных трудов, посвященных этому феномену относительно небольшой, хотя со временем их становится больше. Теоретический и эмпирический анализ понятия «социальный интеллект» в рамках своих теорий попытались сделать В. Н. Куницина, 2002; Д. В. Ушаков, 2004; А. И. Савенков, 2006 и сама О. В. Лунева, 2009. В содержательном плане к исследованию СИ близки социокультурный подход Л. С. Выготского, 1983; изучение индивидуального социального развития личности М. И. Бобневой, 1978; изучение формирования коммуникативной компетентности Ю. Н. Емельянова, 1985; личностный подход к изучению мышления и выделение социальных представлений К. А. Абульхановой-Славской, 1986, 2002 [1].

Научно-теоретический анализ развития взглядов на понятие «социальный интеллект» показывает парадигмальное смещение в понимании этого феномена от исключительно познавательной способности, относительно независимой от общего интеллекта, к социально-познавательной личностной характеристике, включающей способности к познанию поведения людей, к комплексному анализу ситуаций общения; способности к пониманию своих и чужих эмоций, а также, управлению ими; способности к осуществлению коммуникативно-организаторской деятельности. Таким образом, в структуре социального интеллекта выделяются три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий, наполненные у разных исследователей разным содержанием. Трехкомпонентную структуру СИ отмечают А. И. Савенков [А. И. Савенков, 2005], И. Ф. Баширов [И. Ф. Баширов, 2006], К. С. Саутина [К. С. Саутина, 2008], Л. А. Ляховец [Л. А. Ляховец, 2009] и другие исследователи.

Поскольку само понятие социального интеллекта в современной науке и поныне остается дискуссионным, то и разработка методического обеспечения развития этой способности, как в целом, так и, в частности, его компонентов только начинает разрабатываться. Западные исследователи и здесь идут в фарватере с новыми тренингами, коррекционно-развивающими программами, онлайн-курсами. Своими программами развития социального и эмоционального интеллекта известны Карл Альбрехт [Karl Albrecht], Дэвид Рок [David Rok], Ричард Боятзис [Richard Boyatzis] та Дениэл Големан [Goleman Deniel], Тревис Бредбери та Джан Грейвс [Travis Bradberry&Jean Greaves] и другие. Подход к развитию социального интеллекта базируется на понимании авторами этого феномена и ведущих характеристиках, которые они рассматривают в его основе.

Поэтому разработка отечественного инструментария для развития этой способности является актуальной задачей для многих исследователей.

В контексте общих предпосылок актуализации этой способности, следует отметить, что наиболее эффективно социальный интеллект развивается благодаря формированию социально-желательных личностных и коммуникативных качеств, совершенствованию саморегуляции и психофизиологических адаптационных механизмов [2]. К эффективным методам развития относятся также социально-психологические тренинги [Н. М. Кодинцова, 2009; М. А. Лукичева, 2004; Л. А. Ляховец, 2009; А. М. Молокостова, 2007; Г. В. Ожубко, 2009; Е. И. Пащенко, 2003 и другие].

Как показали исследования самой О. В. Луневой информированность даже психологов относительно понятия «Социальный интеллект» на данном этапе недостаточны. По мнению исследовательницы, это связано с почти полным отсутствием переводных англоязычных работ и незначительным количеством русскоязычных публикаций [3]. Поэтому

информирование специалистов о современных взглядах на социальный интеллект и новейших разработках методов его оптимизации в форме научных докладов, мастер-классов, научно-практических семинаров, коррекционно-развивающих занятий является основополагающим для развития этой способности.

Следующим важным фактором оптимизации СИ является **оценка** актуального уровня его развития, на основании которой можно выстраивать персональную коррекционную программу его совершенствования. Для этой цели могут быть использованы тесты диагностики различных составляющих социального интеллекта, в частности, тест Дж. Гилфорда и М. О'Салливан [4], Тест Дж. Мейера, П. Селовея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0) [5], методика КОС-2 (В. В. Синявский; Б. А. Федоришин) методика изучения социально-коммуникативной компетентности (СКК) и другие надежные тесты, специально разработанные анкеты и опросники, направленные на самопознание. Без объективной оценки актуального уровня развития различных показателей СИ невозможно построить эффективную программу его развития. Диагностический этап одновременно выступает и оценочным, и информационным аспектом. –

Мотивирующий аспект выступает следующим шагом коррекционной работы. Здесь важно раскрыть понятия социальной и эмоциональной эффективности. Как отмечают Марсия Хьюз и Джеймс Террел, проблемы людей редко касаются исключительно социального или эмоционального интеллекта, обычно, основополагающими для них могут быть уверенность в себе и вера в возможность изменений. Поэтому, в своем руководстве по развитию этих качеств, кроме операционных характеристик, они предлагают идентифицировать конкретные сферы, где необходима оптимизация эффективности, например, «Ценить себя», «Ценить других», «Отзывчивое осознание», «Отвага», «Аутентичный успех».

Эффективные и стойкие изменения требует многоуровневого подхода, так как любые преобразования являются тяжелой работой, для которой необходимы целеустремленность, настойчивость и практика, поэтому развивающие программы оптимизации СИ должна базироваться на четырех основаниях: 1) понимание (когнитивная составляющая); 2) обязательства (мотивационная составляющая); 3) практика (структурирующая составляющая); 4) обратная связь (сотрудничество) [8].

Исходя из нашего понимания социального интеллекта, как группы когнитивных, эмоциональных и поведенческих навыков, **практический** аспект формирования его развития может состоять из конкретных упражнений, ролевых игр и рекомендаций по совершенствованию каждой его составляющей.

Для развития *когнитивной* составляющей необходимо сформировать:

- способность понимать поведение других людей и осознавать собственные поведенческие паттерны;
- умение распознавать невербальные проявления и осознавать собственные мимику, позы, жесты, движения и т. д.;
- способность понимать вербальные проявления других и осознавать собственные языковые привычки;
- способность к комплексному анализу ситуаций общения (контекст ситуаций общения, главные действующие факторы и возможные сценарии их развития).

Для развития *эмоциональной* составляющей должны быть сформированы:

- способность идентифицировать эмоции (умение различать эмоциональные состояния других);
- способность использовать эмоции для решения проблем (умение мотивировать себя и других, оказывать поддержку);
- способность понимать эмоции (причины возникновения тех или иных эмоций);
- способность сознательно управлять эмоциями (саморегуляция собственного эмоционального состояния, управление эмоциями других), развитие эмпатии.

Поведенческая составляющая включает развитие практических организационных и коммуникативных способностей (навыки эффективной управленческой деятельности, навыки социального общения, правила этикета, умение начать и поддерживать беседу, представить себя, делать комплименты, формулировать возражения и дополнения и т. д.).

Согласно результатам нашего исследования, к общим факторам, способствующим развитию социального интеллекта относят: коммуникативную скорость; понимание содержания и целей общения; позитивное отношение к себе и другим; точность и внимательность при рассмотрении социальных контекстов; ответственность; общую открытость по отношению к другим; умение инициировать общение; стрессоустойчивость; способность преодолевать трудности и решать противоречия; осознание собственных сфер реализации и развитие профессиональной компетентности.

Любая развивающая программа должна основываться на принципах оценки эффективности, поэтому завершающим этапом такой работы выступает **обратная связь**, то есть оценка конкретных приобретенных навыков и внутренних перестроек.

Таким образом, предложенная нами коррекционно-развивающая программа развития социального интеллекта может быть использована как для построения программы индивидуального профессионального развития,

так и для разработки профессиональных мастерских и тренингов, и состоит из пяти последовательных этапов:

– **первый этап (информационный)** – информирование участников относительно понятия «социальный интеллект», его структуре, основных факторах его развития и путях оптимизации;

– **второй этап (диагностический)** – оценка актуального уровня развития различных характеристик социального интеллекта;

– **третий этап (мотивационный)** – определение сфер и навыков, требующих оптимизации; выделение и осознание конкретного индивидуального содержания ограничений; укрепления самоуважения и веры в возможность изменений;

– **четвертый этап (практический)** – целенаправленная групповая или индивидуальная коррекционно-развивающая работа, овладение операционными навыками, конструктивными стратегиями и методами саморегуляции;

– **пятый этап (обратная связь)** – выделение и закрепление положительных изменений, определение дальнейших направлений совершенствования.

Применение данного подхода будет способствовать развитию социального интеллекта как студентов социоэкономического профиля обучения, так и практикующих профессионалов, и соответственно, их успешной профессиональной самореализации. Содержание каждого этапа зависит от конкретного человека или профессиональной группы, которая нуждается в оптимизации этой способности.

Список использованных источников и литературы

1 Лунева, О. В. История изучения социального интеллекта (начало) / О. В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 4. – С. 177–182.

2 Куницына, В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб., 2002. – 544 с.

3 Лунева, О. В. Представления о социальном интеллекте людей разных возрастных групп / О. В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 2. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Luneva>

4 Михайлова, Е. С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию / Е. С. Михайлова. – СПб., 1996. – 53 с.

5 Сергиенко, Е. А. Тест Дж. Мейера, П. Селовея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0) : Руководство / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 176 с.

6 Albrecht, K. Social intelligence: The New science of success / K. Albrecht. San Francisco: Jossey-Bass. – 2006. – Business Book Review. – Vol. 23. – No. 1. URL: <https://www.karlalbrecht.com/downloads/SocialIntelligence-BBR.pdf>

7 Thorndike, E. L. Intelligence and its use / E. L. Thorndike // Harper's Magazine. 140. – 1920. – P. 227–234.

8 Handbook for developing emotional and social intelligence : best practices, case studies, and strategies / Marcia Hughes, Henry L. Thompson, James Bradford Terrell, editors. – 2009. – 417 pp.

УДК 316.776.33:930.85:159.9.019*Л.Выготский

Н. В. Корсак

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ВЗАИМОПОНИМАНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Рассматривается проблема взаимопонимания и межкультурного взаимодействия в свете культурно-исторической теории и диалогической концепции. Приводится взгляд Л. С. Выготского о знаково-опосредованном уровне организации психических функций. Анализируется метод определения и методы исследования понятий как основа экспериментального подхода, с помощью которого можно проникнуть вглубь процесса образования понятий.

Актуальность исследования проблемы межкультурного общения и взаимодействия обусловлена, прежде всего, возможностью облегчить психологические состояния, связанные с переживанием нового опыта такого общения и повысить продуктивность межличностного взаимопонимания. Как известно, в ситуации межкультурного взаимодействия проблема «свой» и «чужой» проявляется особо остро. Чаще всего это связано с феноменом этноцентризма, непринятием ценностей и норм других культур, столкновением различных культурно-специфичных взглядов на мир, отвержением всего того, что кажется непонятным, непривычным и требует дополнительных усилий для осмысления. Все перечисленные проблемы провоцируют межкультурное непонимание и конфликты, взаимное непринятие, нежелание общаться с представителями других культурных общностей.

В связи со сказанным выше для нас представляется важным рассмотрение проблематики межкультурного общения и взаимодействия в свете диалогической концепции. Диалог культур - наиболее благоприятная основа для развития межкультурных отношений, поскольку диалог предполагает взаимодействие равноправных субъектов. Именно в диалоге между представителями различных культурных общностей возможно формирование общего, разделяемого поля значений, а значит, достижение взаимопонимания.

Не смотря на то, что в настоящее время как в отечественной, так и в западной науке существуют многочисленные школы и направления, посвященные проблеме межкультурного взаимодействия, для нас в связи с заявленной тематикой прежде всего представляют интерес культурно-историческая теория развития психики Л. С. Выготского и теория диалога культур М. М. Бахтина.

Л. С. Выготского интересовало не только развитие интеллекта и психики в социальном контексте, но и историческое развитие знаний и понимания на уровне общества. Центральным вопросом его исследований был вопрос о том, как мы коллективно осмысливаем наш мир. Выготский пытался объединить аспекты социологии, антропологии и истории, чтобы углубить понимание индивидуального развития. Он пришел к выводу, что «мир приобретает для нас смысл только благодаря усвоению значений, разделяемых окружающими нас людьми» [1, с. 6].

Все вместе люди создают коллективно используемые значения, которые передаются от поколения к поколению. Это верно для простых вещей таких, как обучение кулинарным премудростям или спортивным играм в условиях определенной культуры. Это верно и для более сложных вещей, таких как систематическое изучение истории, математики, литературы и социальных традиций. Мы развиваем свое понимание мира и компетенцию в основном через совместное ученичество с более знающими учениками. Нам не только позволяют участвовать, нами еще и руководят, что дает возможность все лучше понимать мир и достигать все большего мастерства. Главнейшим затруднением в области исследования понятий являлась до последнего времени неразработанность экспериментальной методики, с помощью которой можно было бы проникнуть вглубь процесса образования понятий и исследовать его психологическую природу.

Как указывал Л. С. Выготский, все традиционные методы исследования понятий распадаются на две основные группы. Типичным представителем первой группы этих методов является так называемый метод определения и все его косвенные вариации. Основным для этого метода является исследование уже готовых, уже образовавшихся понятий у ребенка с помощью словесного определения их содержания. Именно этот метод вошел в большинство тестовых исследований. Однако, «самое существенное для понятия – отношение его к действительности – остается при этом неизученным; к значению слова мы стараемся подойти через другое слово, и то, что мы вскрываем с помощью этой операции, скорее должно быть отнесено к отношениям, существующим между отдельными усвоенными словесными гнездами, чем к действительному отображению детских понятий» [2, с. 110].

Вторая группа методов – это методы исследования абстракции, которые пытаются преодолеть недостатки чисто словесного метода определения и которые пытаются изучить психологические функции и процессы, лежащие в основе процесса образования понятий, в основе переработки того наглядного опыта, из которого рождается понятие.

Огромным шагом вперед в деле изучения понятий было создание такой экспериментальной методики, которая попыталась адекватно отобразить процесс образования понятий, включающий в себя оба эти момента: материал, на основе которого вырабатывается понятие, и слово, с помощью которого оно возникает. Основным принципом этого метода является введение в эксперимент искусственных, вначале бессмысленных для испытуемого слов, которые не связаны с прежним опытом человека, и искусственных понятий, которые составлены специально в экспериментальных целях путем соединения ряда признаков, которые в таком сочетании не встречаются в мире наших обычных понятий, обозначаемых с помощью речи. В процессе опыта перед исследователем разворачивается весь процесс осмысливания бессмысленного слова, приобретения словом значения и выработки понятия. Благодаря такому введению искусственных слов и искусственных понятий этот метод освобождается от одного наиболее существенного недостатка ряда методов; именно, он для решения задачи, стоящей перед испытуемым в эксперименте, не предполагает никакого прежнего опыта, никаких прежних знаний, уравнивает в этом отношении ребенка раннего возраста и взрослого [2].

Как отмечают многие кросс-культурные психологи, не существует такой теории, в которой роль культуры была бы более очевидной и всеохватывающей, чем культурно-историческая теория [3]. Центральная идея Выготского – это идея о высших психических функциях, которые культурно обусловлены и проявляются в контексте социально-организованной практической деятельности. Основное положение теории – опосредованность культурного развития орудиями, в качестве которых выступают психологические орудия – знаки культуры. Таким образом, Л. С. Выготским впервые была обозначена идея о знаково-опосредованном уровне организации психических функций. В культурно-исторической концепции развития психики четко прослеживается важнейшая роль языка как транслятора содержания сознания [2]. Язык – это основное средство, с помощью которого одно поколение передает культурное наследие другому. Как отмечает Д. Мацумото, без языка культура не существовала бы. Поэтому язык «представляет особо интересный предмет для ученых, занимающихся кросс-культурными исследованиями» [4, с. 27]. По нашему мнению, именно язык является медиатором

культурного содержания, что служит основой возникновения межкультурного диалога в процессе взаимодействия представителей различных культур. В диалоге культур происходит передача культурно уникального опыта и формирование единой, разделяемой друг другом, системы значений и смыслов.

Связь языка и культуры экспериментально доказали Э. Сепир и Уорф, выдвинув гипотезу лингвистической относительности. Гипотеза лингвистической относительности представляет собой предположение о том, что люди, говорящие на разных языках, думают по-разному, и, что это происходит из-за различий в их языках. Наиболее ярко данный феномен проявляется по отношению к людям, которые владеют двумя языками или билингвам. Существуют исследования, которые подтверждают, что многие люди, владеющие двумя языками, думают, чувствуют и действуют по-разному в зависимости от того, каким языком они в данный момент пользуются [4]. Подтверждением тому явились знаменитые исследования Эрвина, который использовал тематический тест апперцепций, с помощью которого участники рассказывали по картинкам свои истории, один раз на английском, другой на французском языке. Оказалось, что оба раза участники демонстрировали различную реакцию, в зависимости от языка, на котором проводилось тестирование [4].

Возвращаясь к проблематике нашей статьи, остановимся на рассмотрении оригинальной теории диалога культур выдающегося философа и литературоведа М. М. Бахтина. Диалог по Бахтину – это показатель общей культуры общества. Диалог не средство, а самоцель. Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, всё кончается. Поэтому, диалог, в сущности, не может и не должен кончаться [5, с. 433]. Диалог – это не простая цепочка последовательных сообщений и не просто обмен смыслами. В подлинном диалоге исчезает разрыв между людьми, «я» возникает при встрече с «ты» [3; 5]. Наконец, диалог – модель человеческого общения и творчества, в котором истинное сознание требует взаимодействия хотя бы двух личностей. Любое высказывание адресовано «другому» не как пассивному слушателю, а как активному участнику речевого взаимодействия, влияющему на построение и стиль высказывания говорящего.

Рассматривая проблему межкультурного взаимопонимания в русле диалогического подхода, невозможно не остановиться на понятии коммуникативной компетентности (способности сознательно использовать знание разделяемых значений и правил их выражения с целью контроля интерпретаций собеседника) [6]. Способность обладать коммуникативной компетентностью присуща всем людям, однако, конкретная реализация

обусловлена культурно и уникальным индивидуальным опытом. Это отражается в реконструкции смыслов при коммуникации (т. е. интерпретации значений). В коммуникативную компетентность входят знания символической системы (вербальной и невербальной коммуникации: проксемики, кинетики, хронемии, пауз и т. д.), общие знания о мире (основа принципиальной интерпретируемости сообщений), культурная осведомленность (признание уникального культурного опыта и способность его интерпретировать). В настоящее время все больше говорят о таком виде коммуникативной компетентности как межкультурная компетентность. Чаще всего она рассматривается как проблема межкультурной коммуникации. А. Кнапп-Поттхоффа считает, что межкультурная компетентность состоит из следующих структурных компонентов: 1) аффективного (эмпатия и толерантность); 2) когнитивного (знания особенностей своей и иных культур); 3) стратегического (вербальные, учебные и исследовательские стратегии взаимодействующих).

Таким образом, культурно-историческая теория Л. С. Выготского и теория диалога культур М. М. Бахтина могут рассматриваться как концептуальные основы исследования межкультурного взаимопонимания с точки зрения диалогического подхода. Диалог культур – это потребность во взаимодействии, взаимопомощи. Только в диалоге культур возможно взаимопонимание. Еще одним значимым моментом является наличие у взаимодействующих межкультурной компетентности, которая призвана стимулировать процесс межкультурного взаимопонимания.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991– № 4. – С. 5–18.
- 2 Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
- 3 Кросс-культурная психология. Исследование и применение / Дж. В. Берри, А. Х. Пуртинга, М. Х. Сигалл, П. Р. Дасен. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.
- 4 Мацумото, Д. Психология и культура. Серия «Психологическая энциклопедия» / Д. Мацумото. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2002. – 416 с.
- 5 Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
- 6 Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию: учебное пособие для вузов / В. А. Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 768 с.

Е. А. Лупекина

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-СИРОТЫ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО

В статье рассматриваются особенности личности ребенка-сироты, являющиеся результатом интериоризации социальных отношений. Акцентируется внимание на особенностях общения ребёнка-сироты со взрослыми и сверстниками. Описаны два типа личности ребёнка-сироты: «безэмоциональный характер» и «депривированный ребёнок».

Еще в далеком 1931 году Л. С. Выготский писал, что «до сих пор остается закрытой центральная и высшая проблема психологии – проблема личности и ее развития».

В научном наследии Л. С. Выготского можно выделить идеи, исключительно конструктивные для анализа развития личности ребенка, в том числе ребёнка-сироты. В частности, речь идёт о положении об интериоризации социальных отношений. Акты интериоризации, как отмечал Л. С. Выготский о личности, совершаются главным образом в процессах общения. Общение рассматривается им как процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний с помощью известной системы средств. Последнее означает, что социальные отношения, оставаясь орудийно опосредствованными, суть отношения конкретных индивидов и несут, следовательно, отпечаток их индивидуальности [1].

Социальные отношения ребенка-сироты с середины XX века в психологической науке принято рассматривать через понятие «материнской депривации» (*maternal deprivation*), т. е. отсутствие тесных и стойких эмоциональных связей с матерью (или другим взрослым, замещающим мать). Уже только сам по себе факт воспитания ребёнка в условиях материнской депривации влечет за собой колоссальные последствия для психического развития ребёнка. С точки зрения психологической науки причины дезадаптации детей-сирот кроются не столько в малоэффективности мер, принимаемых специалистами государственной заботы о сиротах, сколько в том, что сама система интернатных учреждений формирует *особый тип личности ребёнка-сироты*.

Для детей, лишённых родительского попечительства, приобретших статус «социальной сироты» характерно наличие негативный опыт

длительного проживания в неблагополучных семейных условиях. Статистика свидетельствует, что в подавляющем большинстве случаев (82 %) причиной изъятия ребёнка из семьи является лишение родительских прав на воспитание детей [2].

Исследования А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых [3], проведенные на детях раннего и дошкольного возраста, свидетельствуют о том, что нарушения общения, первоначально возникающие в диаде «ребенок–значимый взрослый», затем распространяются и на другие формы общения детей со взрослыми и сверстниками. Возникает ситуация «заколдованного психологического круга»: являясь источником, порождающим депривацию, нарушение общения со взрослым само оказывается под влиянием этого фактора, становясь одним из показателей (причем весьма ярким) материнской депривации. Нарушения в общении детей, растущих вне семьи, со взрослыми и сверстниками фиксируются на всем протяжении детского периода развития и даже во взрослой жизни.

Поверхностные наблюдения показывают, что уже внешний рисунок этого общения у воспитанников детских домов и школ-интернатов значительно отличается от наблюдаемого в обычной школе, в семье и в летнем лагере, где семейные дети также оказываются без родителей. В младших классах воспитанники буквально «липнут» к каждому минимально доброжелательному взрослому, готовы выполнить любую его просьбу, делают все возможное, чтобы обратить на себя его внимание. Не в столь непосредственной форме, но очень ярко это проявляется и в подростковом возрасте. Одновременно во взаимоотношениях со взрослыми воспитанники часто бывают грубы, проявляют ничем не обусловленную агрессивность, обидчивость и т. п. Все уже это указывает на напряженность и проблемность данной сферы жизни ребенка из детского дома [3].

Своеобразие картины общения со сверстниками у детей, растущих вне семьи, можно видеть уже в дошкольном возрасте: контакты выражены гораздо слабее, чем у их ровесников из детского сада, они очень однообразны, малоэмоциональны и сводятся к простым обращениям и указаниям. В основе отставания лежит отсутствие эмпатии, т. е. сочувствия, сопереживания, умения и потребности разделить свои переживания с другим человеком [3].

В детском учреждении ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой сверстников, причем он сам не властен предпочесть ей какую-либо другую группу даже в свободное от занятий в школе время, что доступно любому ученику обычной школы, но одновременно он не может быть и исключен из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников для него как бы безусловна. Это ведет к тому, что отношения между сверстниками складываются не как

приятельские, дружеские, а по типу родственных, как между братьями и сестрами. Такую безусловность в общении со сверстниками в детском учреждении можно, с одной стороны, рассматривать как положительный фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности, когда группа сверстников выступает определенным аналогом семьи. С другой стороны, нельзя не увидеть и заметных издержек – подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умению наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить свои качества, необходимые для избирательного, дружеского общения [4].

Таким образом, своеобразие социальных отношений, выражающееся в напряженности общения со взрослыми и малоэмоциональности общения со сверстниками у ребенка-сироты интериоризируется в структуру его личности, образуя особые типы личности, о которых речь пойдет далее.

Следует особо подчеркнуть, что существует большая разница в психологическом смысле между детьми, оказавшимися с рождения в государственном учреждении и детьми, имеющими опыт проживания в своей биологической семье, но оказавшимися впоследствии социальными сиротами. В первом случае, мы имеем дело с так называемым «*безэмоциональным типом личности*». Это ребёнок, у которого не было возможности установления теплых эмоциональных связей со значимым взрослым. «Не было...» и поэтому нет представлений, модели поведения как может быть, как правильно. Во втором случае ребёнок имеет опыт проживания в своей биологической семье, но теперь он этого лишен. Это *депривированный ребёнок*.

Теперь остановимся на тех психологических особенностях, которые характеризуют каждый из этих типов личности ребёнка-сироты и вместе с тем отличают их от ребёнка, растущего в семье.

Для детей-сирот характерно выраженное нарушение общения с окружающими. Причём у сирот с рождения это проявляется в неумение и нежелании вступать в значимые отношения с другими людьми, снижении или отсутствии спонтанности, любопытства, общительности. У социальных сирот нарушение общения с окружающими выражается в неразборчивой общительности, например, чрезмерной фамильярности со взрослыми, даже с почти незнакомыми людьми, постоянных просьбах о чем-то и требовании повышенного внимания.

Задержка в развитии речи более выраженная у детей-сирот, находящихся на государственной опеке с рождения. Следовательно, и интеллектуальное отставание у них выражено в большей степени. Для детей, оказавшихся в интернатном учреждении позднее, характерна

шаблонное мышление, формализм мышления и низкая познавательная активность.

Особенности эмоциональной сферы у детей, не знавших материнской любви, проявляются в неуверенности в себе, они часто испытывают тревогу, страх. В целом для них характерна вялость эмоциональных реакций. Дети, чьи родители лишены родительских прав, чаще проявляют вспышки гнева, агрессию. И как реакция на лишение они склонны к правонарушениям, антисоциальному поведению.

В чём же выражается дезадаптация воспитанников интернатных учреждений:

1) не могут создать свою семью. Причины: не сформированы или искажены представления о роли «мужа/отца», «жены/матери» в семье. Взрослый человек строит свою семью в большинстве случаев по образу и подобию своей родительской семьи или от противного. (Например, образ «идеального мужчины» у девочек-подростков из неблагополучных семей – «Не пьёт, не бьёт и не ругается матом»);

2) неумение самостоятельно принимать решение и брать ответственность на себя во всех сферах жизни. Причины: ориентированность на внешний контроль, привычка к пошаговому контролю. Лишаясь привычных опеки и образа жизни, бывшие воспитанники часто оказываются не готовыми к самостоятельной жизни. За них всё всегда решали.

Конечно, можно говорить ещё о многих проблемных моментах, порождаемых ситуацией материнской депривации в психическом развитии ребёнка. Однако в конечном итоге очевидной становится мысль, которую выдающийся психолог, представитель гуманистического направления Карл Роджерс обозначил так: «основным подходом с точки зрения эффективности для ребёнка-сироты, является лечение средой». То есть изменение среды, в которой воспитывается ребёнок-сирота, замена общественного воспитания семейным, что и является приоритетным направлением устройства в нашей стране, – это более эффективный путь решения проблемы сиротства.

Список использованных источников и литературы

1 Петровский, А. В. История и теория психологии : 2 т. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-дону: Феникс, 1996. – 416 с.

2 Социально-педагогическое сопровождение приёмной семьи : учебно-методическое пособие / В. В. Мартынова [и др.]. – Минск, 2004.

3 Прихожан, А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.

А. А. Лытко

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАГНОЗ
В ФОРМАТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
Л. С. ВЫГОТСКОГО**

Автор разрабатывает определение понятия психолого-педагогический диагноз, имеющее инструментальный характер, стремясь использовать непривычный в психологическом обиходе термин формат. Предлагаемая дефиниция методологически согласуется с подходом Л. С. Выготского к пониманию сущности дефектологической диагностики в формате культурно-исторической психологии.

Предмет нашего исследования мы стремимся рассмотреть в концептуальном поле культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, что вообще говоря сделать несложно с учетом обилия того научного интереса, который проявляется по отношению к наследию великого ученого. Гораздо сложнее поместить его в формат неклассического подхода Выготского к сущности психологического диагноза. Эта сложность объясняется активным проникновением и полуслепым заимствованием тех методов и методик, которые сегодня общепризнанны в качестве классических в Западной Европе и Америке. В условиях более чем полувековой депривации, которую испытывала отечественная психология после известного постановления ЦК ВКП (б) о педологических «извращениях», психометрические тесты и проективные техники нашли благодатный профессиональный климат в нашей стране. Однако возникла опасность утери «методологического ключа», которым открывается заветная дверь психологической диагностики. Вот почему конструктивная рецепция научных идей Л. С. Выготского в этом направлении представляет собой привлекательную актуальность.

Использованное нами модное ныне слово «формат» является, по сути, результатом вторичного иноязычного заимствования, привносящего новые смыслы в сферу его использования. Оно кажется непривычным для использования в психологических текстах. Однако сейчас все меняется: на наших глазах появились выражения успешный человек и эффективная личность, стерся осуждающий оттенок у слов амбициозный и карьера, захватило все сферы жизни слово проект, входит в моду слово позиционировать. Поэтому стремительное распространение слова формат не случайно. Раньше говорили о формате книг, потом мы узнали о формате

файлов, а уж теперь формат появился буквально у всего: у радиопередач и телеканалов, у мероприятий и магазинов, у шоколадок и напитков. Здесь важно то, что слово формат не просто распространилось в каких-то специальных контекстах, но и стало общеупотребительным. Не вдаваясь в историю предыдущего заимствования, обратим внимание, насколько органичным выглядит то значение, в котором употребляем его мы.

Во-первых, под форматом мы подразумеваем любую совокупность заранее заданных свойств, необходимых для того, чтобы объект «вписывался» в ситуацию, соответствовал определенным требованиям и ожиданиям. Культурно-историческую психологию Л. С. Выготского часто называют неклассической, то есть не укладывающейся в формат сформировавшихся научных представлений о возникновении и развитии человеческой психики. Неформатный – нетипичный, не канонический, не соответствующий стандартным представлениям о каком-либо явлении. По-видимому, относительно творческих ростков нового можно даже сформулировать житейскую закономерность: сначала при помощи слова неформат душиется все живое и прогрессивное, а потом само живое и прогрессивное превращает это слово в гордое самоназвание. Очевидно, что следующий шаг состоит в том, что сам *неформат* образует новый *формат*. Как известно, нечто похожее произошло с культурно-исторической психологией Л. С. Выготского. Ее формат для исследователя становится все более привычным в рассмотрении существенных научных проблем.

Во-вторых, в этимологическом смысле по-латыни формат – это «вид, внешнее оформление». В ходу формат как термин с прикрепленными к нему полиграфическими наименованиями, обозначающими конкретные размеры изданий, скажем, формат А4. Речь идет не просто о внешнем виде, а о совершенно определенном размере, эталоне, стандарте. Сема стандарт оказывается в этом термине для профессионального сознания актуализированной. Очевидно, что в решении конкретных психологических проблем, скажем, оказания индивидуальной психолого-дефектологической помощи, культурно-историческая психология действительно задает определенный технологический стандарт.

В-третьих, не так давно в активном обиходе появился еще один формат, связанный с всеобщей компьютеризацией, – формат как некая структура, некоторые параметры, свойства и возможности (формат DVD, MP3), с которым могут работать соответствующие компьютерные программы. Большинство из нас не знает этого компьютерного термина не могут, но воспринимаем мы не столько его специфический, кроме компьютерщиков, недоступный смысл, сколько лишь один из его компонентов – структуру, стандарт. Очевидно, что благодаря последователям Л. С. Выготского культурно-исторической психологии придается

все более определенная структура, в которой психолого-педагогической диагностике отводится вполне однозначное технологическое место.

Из компьютерного лексикона пришло и производное понятие форматировать, то есть «создать структуры доступа» к данным. В этом процессе форматирования проверяется и исправляется целостность носителя, причем часть находящейся на нем информации теряется безвозвратно. Для далекого от кибернетики сознания «юзера-психолога» актуализируется существенная проблема – как не утратить в погоне за все более обогащающейся научно-психологической информацией основные методологические ориентиры культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Применительно к психолого-педагогической диагностике нуждается в уточнении сам термин диагноз, вызывает интерес внутренняя, субъектная – процессуальная – сторона его постановки.

Если с относительной долей условности экстраполировать выявленные смыслы на предмет нашего исследования, то получится приближенно следующее.

Отталкиваясь от методологического подхода Л. С. Выготского к проблеме исследования высших психических функций, мы в отличие от других монографических работ однозначно закрепляем за психодиагностикой функцию постановки индивидуального психологического диагноза. Тем самым преодолевается теоретическая размытость инструментальных понятий психодиагностики и тестирования, используемых как в научных исследованиях, так и в методических разработках зачастую практически тождественно. По-видимому, по причине предметной неопределенности в западных разработках чаще всего вместо психодиагностики используется осторожный термин «психологическая оценка».

Профессиональная деятельность психолога в отличие от психиатрии обладает относительно независимыми характеристиками, и психологический диагноз, психологическая оценка являются необходимыми инструментами его работы. У этого специалиста психологический диагноз в отличие от медицинского имеет развернутую текстуальную форму. И данный факт объясняется не только семиотической ограниченностью как теоретического, так и практического аппарата собственно психологии. Развернутое психолого-педагогическое заключение, сделанное специалистом, имплицитно содержит не только констатацию, скажем, конфликтных сил личности, но и выраженное свойство динамичности оценки ее психических свойств и состояний.

В этой связи формальное определение психолого-педагогического диагноза должно носить инструментальный характер, наподобие того, как дается дефиниция, например, имени прилагательному в филологии. Если не знать, что эта часть речи что-то конкретно обозначает и на какие-то

специфические вопросы отвечает, то найти ее в конкретном тексте представляется делом весьма затруднительным. Следовательно, искомый феномен в формате культурно-исторической психологии, если прагматически упорядочить субъективный опыт специалиста-диагноста, может выглядеть следующим образом.

Психолого-педагогический диагноз рассматривается как относительно развернутый в текстовом отношении результат деятельности психолога, отражающий «социальную ситуацию развития» ребенка, ситуацию, представляющую собой уникальное интегративное сочетание интраиндивидуальных связей личностных особенностей с внешними условиями его жизненного устройства – сочетание, определяющее динамику развития индивидуальных психологических проблем, на основе профессиональной оценки которого возможно выстраивание альтернативного прогноза возникновения тех или иных личностных новообразований и разрешения этих актуальных проблем в соответствии с практическим запросом на психолого-педагогическое вмешательство.

Главной задачей, которой руководствовался автор, конструируя данную дефиницию, было стремление установить определенные ориентиры для тех, кто применяет психолого-педагогическое обследование в своей повседневной деятельности. Причем эти ориентиры образуют как «осевую линию» развертывания психодиагностической работы педагога-психолога с ребенком, так и совокупность элементов, составляющих контент его профессиональной деятельности.

Если следовать Л. С. Выготскому, постановка психолого-педагогического диагноза учитывает логику развития размышлений педагога-психолога относительно психологической проблемы в личности ребенка. Это внутреннее самодвижение мышления специалиста в зависимости от степени сложности диагностической задачи достигает одного из трех уровней развития диагноза: симптоматической, этиологической и типологической диагностики [1]. Первый из них ограничивается констатацией определенных особенностей, или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Важнейшим элементом второго уровня становится выяснение в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении и психике обследуемого, каковы их причины и следствия. Высший уровень в развитии диагностики – типологический диагноз – заключается в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности. Обычно в используемый инструментарий конструктором психодиагностического средства изначально закладывается уровень зондирования психологической проблемы.

В практической психологии диагностическое мышление психолога, развертываясь от частного к общему, последовательно движется от симптоматического диагноза через этиологический к типологическому. Но в случае диагностики детей с особенностями психофизического развития с учетом того, что первичный дефект ребенка заранее известен из медицинских источников, диагностическое мышление психолога может иметь обратный ход – от эмпирико-типологического диагноза через этиологический к симптоматико-феноменологическому. Так, если известно, что ребенок имеет нарушения функций опорно-двигательного аппарата, то типологическая психологическая характеристика его уже известна из специальной психологии. Специалисту остается только уловить причинно-следственные связи между феноменологическими особенностями обследуемого. Естественно, что эти связи учитываются при построении прогностической картины развития личности, построении и реализации программ коррекционно-психологической помощи ребенку.

Типологический диагноз неразрывно связан с педагогическим прогнозом. В этой взаимосвязи диагноза и прогноза, с нашей точки зрения, важен учет двух методологических положений Л.С. Выготского, основанных на понятиях социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития.

Как известно, под социальной ситуацией развития ученый понимал не просто социальную среду, в которой живет ребенок, а то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является особенным, неповторимым и уникальным для него и которое определяет и динамику психического развития и важнейшие психические новообразования. Очевидно, что типологический диагноз, будучи высшим уровнем психологической диагностики, должен сочетать в себе, во-первых, анализ развития высших психических функций, во-вторых, оценку социальных условий, в которых воспитывается ребенок, и, в-третьих, наконец, определение того уникального, «особого сочетания» внутренних и внешних факторов развития личности. Характеристика только психических особенностей даже в случае выявления их интраиндивидуальных связей без учета особенностей социальной среды лишена почвы, как бы повисает в воздухе. Результаты такого способа обследования, который основывается на анализе «социальной ситуации развития», указывают путь к разработке конкретных программ вмешательства, способных эффективно влиять на ход личностного развития ребенка в желательных направлениях.

Что касается зоны ближайшего развития ребенка, то именно она задает основания для формулирования прогноза. Как известно, эта зона теоретически определяется как разница между уровнем возможного и уровнем достигнутого развития. У разных детей она индивидуальна и практически может быть выявлена благодаря дозированной помощи

психолога в решении разного рода познавательных задач. Значение имеет не только сам факт возможности достижения цели с помощью взрослого, но и мера такой помощи. Чем меньше эта помощь, тем выше чувствительность к ней, выше способность к разрешению поведенческих коллизий или интеллектуальных задач. Оценка зоны ближайшего развития ребенка создает возможность выдвижения как минимум двух прогностических альтернатив: что будет, если сохранить существующее положение вещей, и что будет, если осуществить психолого-педагогическое вмешательство. В последнем случае диагностический процесс завершается формулированием рекомендаций в адрес лиц, заинтересованных в оптимизации состояния ребенка, или составлением обстоятельной коррекционной программы.

Таким образом, инструментальный процесс психологической диагностики, учитывающий наш подход к психолого-педагогической диагностике, хорошо открывается методологическим «ключом» Л. С. Выготского к пониманию взаимосвязи типологического диагноза и педагогического прогноза. А формат культурно-исторической психологии позволяет удерживать саму психолого-педагогическую оценку от размытости ее процессуальной стороны.

Список использованных источников и литературы

1 Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 369 с.

УДК 159.9.019

Л. А. Пергаменщик

Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

В ПОИСКАХ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ КРИЗИСНОЙ ПСИХОЛОГИИ (ПЕРЕЧИТЫВАЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО)

В поисках теоретических оснований кризисной психологии проведен анализ текстов Л. С. Выготского. Прослеживается развитие концепции переживания в трудах Л. С. Выготского. Представлен новый взгляд на закон культурно-исторического развития как разрешение конфликта между участниками сцены жизни. Анализируется возможность через переживание запустить механизм преодоления страдания и одиночества.

Возникновение кризисной психологии можно обозначить 1980 г., когда американский психолог М. Горовиц предложил выделить в DSM-III особую диагностическую группу «посттравматическое стрессовое расстройство» (ПТСР). Принята система понятий, описывающая кризисную психологию: стресс, кризис, психическая травма, кризисная ситуация и кризисное событие, тревога и страх, код выживания, преодоление. Категория «переживание» и стоящая за ней концепция не получило достойное место в теоретической системе кризисной психологии. Обратимся к текстам Л. С. Выготского, в которых он в течение всей своей научной деятельности, обращался к категории «переживание», примерял и проверял возможность «переживания» выступить в качестве базовой категории создаваемой психологии. Примерим и мы его поиски и находки к возможным теоретическим основаниям кризисной психологии.

1. Переживание как базовая единица сознания. В лекциях («Кризис трех лет» и «Кризис семи лет») прочитанных в 1933/1934 учебном году в Ленинградском педагогическом институте имени А. Герцена, Выготский пишет: категория «переживание» занимает особое ведущее место в психологии. Переживание есть основная, ведущая единица (базовое понятие) для изучения личности и среды в их единстве так как «переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии» [3, с.382]. Посмотрим: работает ли концепция Выготского в особых, кризисных условиях жизни человека. Что происходит с человеком в ситуации стресса, кризиса, невозможности продолжать существовать с прежним опытом жизнедеятельности.

Во-первых, через переживание мы можем представить единство личностных и средовых моментов. Это означает, что переживание позволяет соединить разорванную в кризисной ситуации непрерывность нашего бытия.

Во-вторых, переживание надо понимать как внутреннюю позицию человека к тому, или иному моменту действительности. Важный момент кризисного вмешательства установить потерянное отношение человека к травмирующей ситуации, принять, осмыслить, преодолеть.

В-третьих, важнейшей характеристикой переживания является такой признак как интенциональность. Выготский отмечал: «Всякое переживание есть всегда переживание чего-нибудь. Нет переживания, которое не было бы переживанием чего-нибудь» [3, с. 382]. В посткризисной ситуации не смотря на эффект суженного сознания, тоннельного зрения возникает расплывчатый феномен неопределенности: мне плохо, но сказать, определить точку плохости я не могу или не хочу. В такой ситуации мне трудно приступить к процессу преодоления, так как у меня нет объекта моей невозможности и неопределенности. Возвращение

интенциональности переживанию задача психолога на данном этапе кризисного вмешательства.

В четвертых, переживание индивидуально, так как всякое переживание есть мое переживание. Четвертый признак переживания применительно к переживанию кризисных событий противоречив. С одной стороны, нам надо снять эффект уникальности, показать, что схожие ситуации вызывают схожие переживания у большинства людей. С другой стороны, мы должны показать, что твои переживания неблагополучия есть нормальные реакции (нормальные переживания) на ненормальные ситуации.

В-пятых, переживание имеет признак ситуативности, так как оно показывает, «чем данный момент среды является для личности» [3, с. 383]. Этот признак переживания очень важен для кризисной психологии, которая стремится ограничить стрессовое состояние личности данной ситуацией и расширить солнечную систему пострадавшего «Я» на нетронутые сферы его жизни.

Таким образом, Выготский выделил следующие признаки переживания: индивидуальность, ситуативность, интенциональность, что позволит рассматривать человека в единстве личностных и средовых моментов и свидетельствовать (судить) о характере отношения человека к фрагменту действительности. Эти признаки базового понятия психологии, которые имеют достойные перспективы для анализа поведения человека в кризисной ситуации.

2. Переживание как механизм разрешения конфликта между участниками жизненной сцены. Закон культурно-исторического развития сформулировал Выготский в следующем виде: *всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва – между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли.*

Итак, эта функция появляется на сцену жизни дважды: сначала между людьми, а потом внутри личности? Я позволю себе расширить первую сцену: не только между людьми, а между «я» и фрагментом бытия. Процесс развития и переживания на раннем этапе развития действительно опосредуется другим «Я», позже человек самостоятельно встречается с миром, который далеко не всегда благосклонен к нему. Возникает столкновение внутри личностных позиций, которые следуют рассматривать как событие *драмы развития, становления, преодоления, выживания личности в виде* коллизии, конфликта, травмы все то, что переживается человеком как **факт собственной судьбы.**

И на ней, как и на сцене театральной, есть два плана – передний план (авансцена), на котором происходят внешние коллизии, столкновения характеров, позиций, стремлений. И план второй – скрытый, неявный, индивидуальный, но не менее напряженный, где эта же категория, драматическое столкновение, разворачивается вновь.

Таким образом, закон культурно-исторического развития описывает две сцены человеческой жизни, связанные между собой переживанием и не завершающиеся при переходе во внутренний план, как не завершается человеческая жизнь. Итак, здесь речь идет о переживании культурного роста в социальной ситуации развития. Встреча человека с кризисной ситуацией запускает двух плановый механизм преодоления. На первом плане взаимодействия развивается конфликт интересов: человек стремится сохранить непрерывность своей жизни, как жизни благополучной и жизненной ситуации, которая не дает для этого никаких оснований. Человек запускает механизм принятия новой ситуации жизненного пути. Второй план предполагает внутри личностное изменение: новая ситуация требует перестройки, переосмысления личности, т. е. пережить. Возникает два возможных варианта. Посттравматический рост как результат положительного разрешения разрыва непрерывности бытия и посттравматический стресс как результат недостатка ресурсов для переживания новой жизненной ситуации. Так может выглядеть закон культурно-исторического развития кризисной ситуации жизненного пути.

Переживание как способ преодоления страдания и одиночества.

Проанализируем этюд “Трагедия о Гамлете, принце датском, У. Шекспира”. В этой работе Выготский проговаривает мировоззрение трагического одиночества и его молитвенного преодоления. Будущий классик советской психологии пишет: “Мы оторваны от круга. Как когда-то оторвалась Земля. Скорбь – в этой вечной отъединенности, в самом “я”, в том, что я не ты, не все вокруг меня, что все – и человек, и камень, и планеты – одиноки в великом безмолвии вечной ночи. И как мы ни назовем непосредственно ближайшую причину трагического состояния: роком или характером, мы придем все равно к истоку этого состояния: к бесконечной вечной отъединенности “Я” к тому, что каждый из нас бесконечно одинок».

«Вечная ночь одиночества» – вот основной мотив этого текста. Грузинский мудрец Мераб Мамардашвили 60 лет спустя, проговорил: «...человек редко с кем-то... он вечно одинок». Трагедия человека состоит в самом факте его существования и, как отмечал философ “при всей проблематичности существования человека” ее, эту жизнь надо закончить. Но как?

Л. С. Выготский предлагает: “Трагедию надо закончить, надо восполнить в себе, в своем переживании ... Вся она уходит в смерть и молчание”.

Но поиск смысла жизни не в разделенности и скорби одиночества, а в воссоединенности, преодолевающей этот разрыв, таинство соединяющий два мира. Чем же восстанавливается единство? Переживанием экзистенциальной тревоги смерти в ситуации молчания – отвечает будущий классик психологии.

Переживание через молитву уточняет Выготский. Молитвой, “ибо там, где молитва (слияние), – пишет Выготский, – там трагического нет, там кончается трагедия”. Что это за молитва, которая соединяет, которая ограждает наше Я от трагичности человеческого бытия? И почему таинству молитвы предшествует молчание?

Любой диалог, включая и терапевтический, состоит из слов и молчания. Молчание может означать, что возникли условия для появления контекста из двух текстов, из соприкосновения «Я» и «Ты». Пауза молчания уступает место переживанию. Запускается механизм страдания через переживания трагического, через страдание экзистенциального одиночества.

Позже эту идею независимо от Выготского проговорил М. М. Бахтин: «Второй предел (*познание личности – Л. А.*) – диалог, вопрошание, молитва. Здесь необходимо свободное самораскрытие личности. Критерий здесь не точность познания, а глубина проникновения» [1, с. 429]. Итак, Л. С. Выготский для преодоления трагедии одиночества предлагает механизмы: молчание-молитва-диалог, как и его не менее знаменитый современник – Бахтин.

В содержательной монографии (издание 2016 г.) В. С. Собкин выделяет значимые слова из культурного контекста жизни Выготского: для истинного общения людей между собой обычный язык недостаточен, он слишком материален. Настоящее общение осуществляется при помощи молчания. Отсюда и требование раскрыть перед зрителем «общение душ» без помощи слов. Неслышимый диалог (5, с. 38).

Еще один интерес раннего Выготского обращение к проблеме страдания. В статье Л. С. Выготского “Траурные строки (День 9 ава)” (1916) [2] делается попытка дать ответ на вопрос как надо относиться к проблеме страдания. Сам автор затрагивает более глубокую проблему «Зачем нам нужен исторический траур». Зачем беречь траур, зачем его лелеять веками, зачем эта вечная скорбь. Ключевое слово во всех этих стенаний – **вечное**. “Печалью в вышине отмечена звезда моя» – подводит итог своих размышлений Л. С. Выготский. Да печаль, но в вышине, но звезда. Только через страдание человек может прикоснуться к вечному, к бессмертному, только через страдание он в состоянии преодолевать тревогу смерти и судьбы, вины и осуждения, пустоты и отсутствия смысла. Смысл страдания не в бегстве от него, он обретается при

вознесении страдания, в молитве к богу в себе [2]. Выготский не мог знать сто лет назад, что сформулировал формулу посттравматического роста: печаль – в вышине – звезда. Современное прочтение формулы возможного выхода из кризиса: опасной – жизни – шанс.

Итак, намечены основания кризисной психологии: выразительное и говорящее бытие, где концепция «переживание» служит преодолению страдания и одиночества.

Подведем итоги рассуждений о становлении и развитии понятия «переживание» в работах Л. С. Выготского, которые органично встраиваются в методологические основания кризисной психологии. В текстах Л. С. Выготского представлена концепция теории переживания, состоящая из трех составляющих: переживание как базовая единица совместного знания (сознания); переживание как механизм разрешения конфликта между участниками жизненной сцены; переживание как способ преодоления страдания и одиночества.

Список использованных источников и литературы

1 Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

2 Выготский, Л. С. Траурные строки 9 ава / Л. С. Выготский. – Новый путь, 1916, № 27. – С. 28–30.

3 Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4 / Л. С. Выготский. – Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина – М.: Педагогика, 1984. – 342 с.

4 Пергаменщик, Л. А. Прозрения раннего Выготского: выразительное и говорящее бытие / Л. А. Пергаменщик // Психология. 2007. – № 2. – С. 3–10.

5 Собкин, В. С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского; Выготский Л.С. Театральные рецензии / В. С. Собкин. – М.: Институт социологии образования РАО, 2015. – 568 с.

УДК 159.9.019*Л. Выготский

Э. А. Соколова

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

НЕКОТОРЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО В ПРИМЕНЕНИИ К ПОНИМАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ

Рассматриваются некоторые положения теории Л. С. Выготского, которые имеют значение в теоретико-методологическом обосновании научной категории

«психологическая проблема». Результаты исследования вносят свой вклад в изучение творчества Л. С. Выготского, в теоретико-методологическое обоснование психологической проблемы, а также могут быть использованы практическим психологом в работе с клиентами.

Всю свою жизнь человек сосуществует с многочисленными психологическими проблемами, переживания по поводу одних, приспособляясь к другим, решая третьи. Когда их много – жизнь становится невыносимо тяжелой, когда их нет – человек чувствует себя как будто остановленный на бегу, и в какой-то момент ему может показаться, что жизнь потеряла смысл. Психологические проблемы настолько «срослись» с повседневностью, считаются настолько обыденными, что даже не имеют научного обоснования.

Категория «психологическая проблема» представлена в экзистенциальной психологии, однако исследования в этой области не охватывают всего спектра психологических проблем, и рассматриваются, главным образом, с позиции их переживания и их феноменологии [1]. В многочисленных публикациях, посвященных психологическим проблемам, рассматривается, главным образом, их прикладной аспект. Между тем установлено, что они могут иметь негативную динамику и осложняться психосоматическими заболеваниями (В. Д. Тополянский, М. В. Струковская, 1986), отклоняющимся поведением (А. Е. Личко, 1983), и т. д.

Психологическая проблема имеет не только негативный аспект. Как пишет Е. Е. Марченко, «проблемы, выступая в форме внутреннего противоречия, являются движущей силой развития человека в целом и его личностного становления в частности» [2, с 79]. То есть, решение проблем человеком способствует развитию его как личности.

Учитывая частоту психосоматических заболеваний в современном мире, частоту случаев отклоняющегося поведения, изучение психологических проблем приобретает социальное общемировое значение. Своевременное решение психологических проблем будет являться первичной профилактикой психосоматических заболеваний и отклоняющегося поведения. Для этого необходимо теоретико-методологическое обоснование психологических проблем в качестве научной категории. Как пишут О. Т. Мельникова и Д. А. Хорошилов со ссылкой на Willig (Willig, 2012), в качественных научных исследованиях недостаточно ограничиваться описанием значений с точки зрения респондента, необходима и опора «на уже существующие теоретические подходы к психологии» [3, с. 51].

Чтобы провести теоретико-методологическое обоснование психологических проблем, нами было предпринято специально организованное исследование выявления взглядов классиков психологии на психологическую проблему. Одним из современных теоретических подходов

психологии является подход, представленный в исследованиях Л. С. Выготского (Л. С. Выготский, 1924–1934, 1982–1984 гг.). Изучение роли его исследований в понимании психологических проблем до настоящего времени не проводилось. Между тем, его психологические исследования настолько разносторонни, обширны и глубоки, что ряд положений его теории, несомненно, может сыграть значимую роль в теоретико-методологическом обосновании психологических проблем.

Цель исследования – применение ряда положений теории Л. С. Выготского к пониманию психологической проблемы. *Метод исследования* – теоретический анализ литературы.

Психологические проблемы не являлись предметом исследования Л. С. Выготского, тем не менее, он выделил ряд положений, которые имеют значение в понимании и научном обосновании психологических проблем. К ним нами относятся:

1. Положение о взаимосвязи понимания и осознания [4].
2. Положение о взаимосвязи понимания и переживаний [4].
3. Понимание Л.С. Выготским динамики психической жизни [4].
4. Постулат о связи деятельности сознания [7].
5. Психологические системы в исследованиях Л.С. Выготского [8].

1. Л. С. Выготский писал: «сознание действительности и самосознание личности ...опираются на внешний и внутренний опыт, систематизированный в понятиях» [4, с. 182]. По мнению Л. С. Выготского, мышление в понятиях дает человеку то «постоянство элементов, которое придает картине мира у развитого человека дифференцировку, оформление и определенную структуру» [4, с. 193]. Л. С. Выготский пишет, что «понятие не только отражает действительность, но и систематизирует ее, включает данные конкретного восприятия в сложную систему связей и отношений и раскрывает эти связи и отношения, недоступные для простого созерцания» [4, с. 107]. Естественно, что такой инструмент познания мира и себя в этом мире человек неосознанно использует, не только глобально, но и парциально, в исследовании и систематизации всего того, что относится к осознанию мира и самого себя, в том числе, и к пониманию своих собственных психологических проблем. Психологическая проблема не только понимается, но она понимается в структуре существования и взаимодействия человека с окружающим миром, а также взаимодействия с окружающим миром в рамках самой проблемы. Она осознается, с одной стороны, как собственная, проблема, с другой – в контексте своего существования в мире, и инструментом такого осознания является понимание.

2. В исследованиях Л. С. Выготского раскрывается связь понятий и переживаний [4]. Он пишет: «функция образования понятий стоит не

рядом с другими функциями, а над ними, представляя их сложное и своеобразное сочетание» [4, с. 191]. Л. С. Выготский, таким образом, указывает на иерархические связи в системе психологических функций, вершиной которых является понимание. Это значит, что все остальные функции будут встраиваться в эту систему в качестве подчиненных, в том числе, и такая функция как эмоции. Л. С. Выготский указывает на это, опираясь на собственное понимание развития ребенка: «понятие в действительности переводит ребенка со ступени переживания на ступень познания» [4, с. 197]. В результате переживания также осознаются или входят составной частью в понятие. «Переживания могут осознаваться непосредственно, и представлены своими собственными символами, например, «тоска», «стыд», «вина», в которых выражены эмоции [5, с. 297]. Переживания могут проявляться в симптомах, указывающих на них («слезы», «суицидальные попытки», и т. д.), и в них также присутствует эмоциональная окраска» [5, с. 297]. Ведущим в психологической проблеме является ее понимание.

3. При появлении психологической проблемы она мешает в реализации потребности, поэтому появляются переживания, связанные с невозможностью такой реализации. По мнению Г. Бреслава, «эмоции считаются главными механизмами организации и поддержания целенаправленного поведения, обеспечивая индивиду обратную связь о статусе его целей, то есть, эмоциональные явления являются функцией статуса достижения собственных целей» [6, с. 94]. Появляется цель – решить психологическую проблему или каким-то образом приспособиться к ее существованию. Переживания сопровождают деятельность по достижению цели на всех ее этапах, начиная от постановки цели (Э. А. Соколова, В. И. Секун, 2007). Именно в таком аспекте нами трактуется мнение Л. С. Выготского о том, что переживания являются «динамической единицей сознания» [4, с. 383]. Через переживания обосновывается смысл решения психологической проблемы, они являются движущей силой в поиске и реализации путей такого решения, через переживания оценивается конечный результат деятельности по решению психологической проблемы.

4. Л. С. Выготский пишет, что связь деятельностей сознания не является постоянной» [7, с. 157]. Он объясняет это: «Она существенна для каждой отдельной деятельности» [7, с. 157]. Это имеет отношение и к психологической проблеме. Деятельность по решению психологической проблемы или сосуществованию с ней понимается нами отдельно для динамической системы психологической проблемы. При этом она является встроенной в систему понимания и осознания субъектом – носителем психологической проблемы себя и своего места в мире

в сосуществовании с психологической проблемой. Как пишет Л. С. Выготский, «связь деятельности – это есть центральный постулат в изучении всякой системы» [7, с. 157].

5. Психологическая система психологической проблемы встраивается в систему субъекта – носителя психологической проблемы и его связей с окружающим миром. Эта система динамична, и в процессе ее развития возникают «новые связи, новые отношения» [8, с. 112]. Такая связь имеет место, так как со временем меняется ситуация, меняется ее смысл, меняется и понимание психологической проблемы и ее переживания (Э. А. Соколова, В. И. Секун, 2007).

Заключение. Результаты исследования вносят свой вклад и расширение понимания учения Л. С. Выготского, в теоретико-методологическое обоснование психологической проблемы, а также могут быть использованы практическим психологом в работе с клиентами.

Список использованных источников и литературы

1 Экзистенциальная психология / пер. с англ. Л. Я. Дворко. – Львов: Инициатива; М.: Институт общегуманитарных исследований, 2005. – 160 с.

2 Марченко, Е. Е. Психологический анализ условий актуализации рефлексии смысловых оснований деятельности / Е. Е. Марченко // Весник Брестского университета. Серия гуманитарных и грамадских наук. – 2009. – № 3 (38). – С. 76–83.

3 Мельникова, О. Т. Предмет качественного исследования как методологическая проблема социальной психологии / О. Т. Мельникова, Д. А. Хорошилов // Национальный психологический журнал – 2013. – № 1 (9), – С. 50–61.

4 Выготский, Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собр. соч. / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 433 с.

5 Соколова, Э. А. Представленность переживаний в сознании при психологической проблеме / Э. А. Соколова // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире: Материалы 5 Международной научной конференции (Гомель, 5–6 июня 2014 года). – Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – С. 296–298.

6 Бреслав, Г. Психология эмоций / Г. Бреслав. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 544 с.

7 Выготский, Л. С. Проблема сознания / Л. С. Выготский // Собр. соч. / Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с. – С. 156–167.

8 Выготский, Л. С. О психологических системах / Л. С. Выготский // Собр. соч. / Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с. – С. 109–131.

Э. А. Соколова

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

Л. С. ВЫГОТСКИЙ О МЫШЛЕНИИ В ФОРМЕ ОБРАЗОВ, И ОБРАЗ СЕБЯ У СТУДЕНТОВ

На взглядах Л. С. Выготского о роли мышления в осознании, о мышлении в форме образов, их переводе в понятия и описание понятий с помощью речи основывалось исследование образа себя у студентов. Были установлены различия в образе себя у студентов мужского и женского полов. Результаты исследования могут быть использованы как в практической работе психолога, так и преподавателями для развития профессиональной и личностной компетентности студентов.

Когда молодой человек перешагивает порог совершеннолетия, и поступает учиться в университет, у него имеется свой образ, – тот образ себя, который, как он считает, ему соответствует. Возможно, этот образ несколько идеализирован, однако студент себя с ним соотносит. Зная мнение студентов о себе, преподаватель сможет использовать полученные знания в создании мотивации к обучению, мотивации к развитию тех личностных и профессиональных качеств, которые помогут студенту после окончания университета стать конкурентноспособным.

Как пишет Л. С. Выготский, «центральный для всей структуры сознания и для всей системы деятельности психических функций является развитие мышления» [1, с. 415]. Л. С. Выготский со ссылкой на Иенша указывает на существование «наглядных понятий, т. е. таких обобщающих наглядных эйдетических образов, которые являются как бы аналогами наших понятий в сфере конкретного мышления» [2, с. 207]. Если наглядные образы могут быть аналогами понятий, то это означает, что содержание этих образов может быть выраженным в понятиях. Как пишет Л. С. Выготский, «понятие невозможно без слов, мышление в понятиях невозможно вне речевого мышления» [3, с. 133]. Таким образом, если студент представляет для себя свой образ, то этот образ может быть им описан. Могут быть описаны и составляющие этого образа. Эти составляющие образуют психосемантическое поле сознания относительно своего образа, и могут быть исследованы с помощью метода личностного дифференциала (ЛД), адаптированного в НИИ им. В. М. Бехтерева [4]. Как пишут В. Б. Шапарь, А. В. Тимченко и В. Н. Швыдченко, «ЛД может быть использован во всех тех случаях, когда необходимо получить

информацию о субъективных аспектах отношений испытуемого к себе и к другим людям» [4, с. 456].

Целью исследования является установление собственного образа у студентов. Традиционным методом математической обработки при применении метода личностного дифференциала является обработка с помощью факторизации [4]. Однако В. П. Серкин пишет, что «простейшим способом обработки результатов является подсчет частоты встречаемости определенного признака по группе испытуемых. Большая частота свидетельствует о значимости (неслучайности) представленности данного признака в сознании испытуемых» [5, с. 17]. Как пишет В. П. Серкин, возможен «качественный анализ универсалий разных объектов», описанный «разными группами испытуемых» [5, с. 18]. Нами будет проведен качественный анализ универсалий, представленный в самом тексте методики ЛД в сравнении разных групп испытуемых – студентов мужского и женского пола.

Исследование проводилось на выборке студентов в количестве 33 человека, 28 студентов женского пола и 5 студентов мужского пола. Математическая обработка проводилась без использования факторизации. Результаты переводились в номинативную шкалу, затем выборка делилась по половому признаку, и сравнивались результаты исследования мужчин и женщин. Математическая достоверность определялась с помощью метода углового преобразования Фишера [6]. В результате исследования было установлено, что мужчины чаще считают себя сильными ($p \leq 0,003$), независимыми ($p \leq 0,01$), решительными ($p \leq 0,01$). Женщины чаще считают себя справедливыми ($p \leq 0,028$), общительными ($p \leq 0,045$), честными ($p \leq 0,028$) и раздражительными ($p \leq 0,038$).

Сравнивая полученные результаты, можно видеть, что студенты мужского пола направлены на реализацию своих планов и себя, и для этого они выбирают такие личностные качества как сила, независимость и решительность.

У студентов женского пола отмечается направленность на общение и взаимодействие: справедливость, общительность, честность и раздражительность. Фактор «честность» может рассматриваться и как отношение к своей деятельности, но эта деятельность не предусматривает независимости и решительности – тех качеств, которые предполагают ответственность за принятые решения, и возможность ставить цель деятельности и брать за это ответственность. Женское отношение к деятельности предусматривает деятельность исполнителя. Еще одно отличие в понимании образа себя имеется между студентами мужского и женского пола. Женщина относится к себе более критично, устанавливает свои недостатки (раздражительность), что предполагает постановку

цели по преодолению раздражительности, то есть, женщина предполагает возможность самосовершенствования.

В 2013 г. нами проводилось исследование идеального образа студентов разного пола [7] Использовалась методика «открытых текстов», то есть, студенты сами обозначали значимые для себя качества в идеальном образе [7]. В идеальном образе студентов мужского пола прослеживается направленность на лидерство (что соотносится с результатами представленного исследования), стремление к позитивному взгляду на мир, отражается поведенческий аспект идеального образа [7]. У студенток женского пола в идеальном образе отмечается направленность на высокий профессионализм, стремление к высокому уровню культуры, человечности [7]. Обращает на себя внимание более позитивное отношение к себе и внешнему миру у мужчин в идеальном образе и менее позитивное отношение женщин к себе в реальном образе. Из этого можно сделать вывод, что молодой мужчина – студент более позитивно воспринимает мир, чем молодая женщина – студентка. Расхождение реального и идеального образов у студентов позволяет сделать ряд выводов, среди которых необходимость исследования на большей выборке, появление возможности по выявленным различиям установить возможности создания мотивации для дальнейшего саморазвития.

Заключение. На взглядах Л. С. Выготского на роль мышления в осознании, на мышление в форме образов, их переводу в понятия и описание понятий с помощью речи основывалось исследование образа себя у студентов. В результате исследования были установлены различия в образе себя у студентов мужского и женского полов. Студенты мужского пола в образе себя выделяют свои деловые качества и позиционирует себя как человека, который может решительно, смело и независимо поставить цель деятельности и ее реализовывать. Студенты женского пола позиционируют себя как партнера по общению, имеющего некоторые недостатки и добросовестного исполнителя. Результаты исследования могут быть использованы как в практической работе психолога, так и преподавателями для развития профессиональной и личностной компетентности у студентов. Так при работе со студентами женского пола можно рекомендовать развитие самостоятельности в постановке целей, повышение роли ответственности, преодолении раздражительности. В этом могут помочь тренинги бесконфликтного общения, работа по развитию волевых качеств.

В работе со студентами мужского пола имеет смысл обращать больше внимания на исполнительскую сторону деятельности, а также развитие навыков коммуникаций. В работе со студентами женского пола имеет смысл сформировать более позитивный взгляд на мир и себя.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский // Собр. соч. / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с. – С. 362–465.
- 2 Выготский, Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собр. соч. / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 433 с.
- 3 Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч. / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с. – С. 5–361.
- 4 Шапарь, В. Б. Практическая психология. Инструментарий / В. Б. Шапарь, А. В. Тимченко, В. Н. Швыдченко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 688 с. – С. 226; 454–457.
- 5 Серкин, В. П. Проблемы моделирования сознания методами психосемантики и психологии субъективной семантики / В. П. Серкин // Психология субъективной семантики: истоки и развитие / под ред. И. Б. Ханиной, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 472 с. – С. 8–21.
- 6 Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2004. – 350 с.
- 7 Соколова, Э. А. Образ идеального студента в понимании студентов разного пола / Э. А. Соколова // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. статей : в 2 ч. – Ч. 1 / под ред. Е. Л. Касьяник. – Выпуск 4. — Минск: РИПО, 2014. – С. 212–218.

УДК 37.015.3:159.9.019*Л. Выготский

М. А. Степанова

Россия, Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУЧНАЯ СИСТЕМА (К 90-ЛЕТИЮ КНИГИ Л. С. ВЫГОТСКОГО)

Предпринята попытка привлечь внимание профессиональных психологов к первой увидевшей свет книге Л. С. Выготского «Педагогическая психология». Поставленная им задача создания объективной и точной системы научной педагогической психологии не потеряла своей актуальности по сей день. Многие положения этой работы Л. С. Выготского могут быть успешно использованы при решении современных проблем в области образования: воспитания и обучения детей, содержания школьного обучения, определения психологических особенностей деятельности учителя и др.

В 1926 г. в московском издательстве «Работник просвещения» тиражом 10 тысяч экземпляров (стоит заметить, что по тем временам это

немалый тираж) увидела свет книга Л. С. Выготского «Педагогическая психология». Краткий курс (а именно так называлось издание) был предназначен учителям и должен был «способствовать выработке научного понимания педагогического процесса в связи с новыми данными психологической науки» [1, с. 7]. По известным современному поколению психологов причинам в течение последующих нескольких десятилетий «Педагогическая психология» Л. С. Выготского не переиздавалась, и только в 1991 г. под редакцией В. В. Давыдова вышел том с одноименным названием [2]. Помимо упомянутой работы в него были включены статьи из сборника Л. С. Выготского 1935 г. «Умственное развитие детей в процессе обучения». Хотя название и противоречит библиографической истине, само по себе оно адекватно содержанию книги, в которой под одной обложкой оказались несколько значимых работ Л. С. Выготского по проблемам обучения и воспитания, соотношения обучения и умственного развития, роли личности учителя в становлении мировоззрения ребенка.

Впоследствии книга, подготовленная к печати В. В. Давыдовым, несколько раз переиздавалась. Несмотря на это, «Педагогическая психология» – одна из немногих работ Л. С. Выготского, так и не получившая должной оценки со стороны нынешних психологов. По прошествии 90 лет представляется необходимым разобраться в причинах сложившейся ситуации, с тем чтобы понять, насколько оправданным в научном и практическом плане является то положение, которое занимает в нашей науке «Педагогическая психология» Л. С. Выготского.

Сегодня величие фигуры Л. С. Выготского и его вклад в развитие не только отечественной и мировой психологии, но и культуры в целом, сомнений не вызывает. Так, по мнению Л. Ф. Обуховой, концепция детского развития Л. С. Выготского «является истинной гордостью и подлинным достижением отечественной психологии» [3, с. 9].

В этой связи существует опасность вслед за признанием значительности фигуры известного психолога признать равновеликими и все его труды без достаточного на то основания. Чтобы оценки были обоснованными, а выводы последовательными и убедительными, приведем некоторые факты.

В 1925 г. Л. С. Выготский завершил многолетнюю работу по психологии искусства и оформил ее в виде монографии, которая, однако, тогда не была опубликована, а вышла лишь спустя 40 лет в 1965 г. Ее значение выходит далеко за рамки темы, вынесенной в заглавие, и имеет самое непосредственное отношение к основному творению ученого – культурно-исторической психологии, на что обратили внимание Д. Б. Эльконин и П. Я. Гальперин на конференции, приуроченной к 85-летию

Л. С. Выготского в 1981 г. Д. Б. Эльконин отметил, что именно в «Психологии искусства» Л. С. Выготский проработал «в своих внутренних и глубинных основаниях» [4, с. 478] генетический закон о формировании высших психических функций и тем самым создал *неклассический подход к психологии*. П. Я. Гальперин, говоря об ошибочном понимании психической деятельности в классической психологии, отмечал, что систематическое построение психологии как объективной науки возможно только на принципах *неклассической психологии* [5], начало которой составляют идеи Л. С. Выготского.

И вот спустя год увидела свет первая большая работа Л. С. Выготского «Педагогическая психология», которая, только на первый взгляд имеет мало общего с «Психологией искусства».

Еще через год в 1927 г. была написана большая работа «Исторический смысл психологического кризиса» (опубликована в 1982 г.). В этом методологическом исследовании речь идет о причинах кризиса и путях выхода из него и в этой связи об особой роли прикладной психологии, разновидностью которой выступает педагогическая психология. Л. С. Выготский писал: «*развитие прикладной психологии во всем ее объеме – главная движущая сила кризиса в его последней фазе. ...ведущая роль в развитии нашей науки сейчас принадлежит прикладной психологии: в ней представлено все прогрессивное, здоровое, с зерном будущего, что есть в психологии*» [6, с. 387].

Невольно возникает гипотеза о наличии внутренней связи между тремя названными работами и появляется потребность проследить за ходом мысли Л. С. Выготского, с тем, чтобы не только не упустить из виду ни одного из логических ходов автора, но и увидеть их продолжение (или завершение) в поздних трудах ученого. Логично предположить, что вряд ли за столь короткий промежуток времени ученый мог развивать идеи и проводить соответствующие исследования, не объединенные общей мыслью. Но это – предмет самостоятельного специального исследования, а пока что вернемся к «Педагогической психологии» и биографическим фактам, имеющим к ней непосредственное отношение.

Как отмечают Г. Л. Выгодская и Т. М. Лифанова [7], уже в 1919 г. Л. С. Выготский занялся практической работой в области народного образования: преподавал литературу и психологию, в частности, читал лекции по общей, экспериментальной, детской и педагогической психологии школьникам и учителям.

Начиная с 1922 г., Л. С. Выготский работал в педагогическом техникуме Гомеля и не только вел логику и психологию, но и организовал кабинет экспериментальной психологии, который выполнял тройную

функцию: демонстрации психологических закономерностей; проведения научных исследований по экспериментальной педагогике и психологии; обследования дефективных детей. Г. Л. Выгодская и Т. М. Лифанова приводят документ, согласно которому Л. С. Выготский состоял также консультантом-психологом одной из школ. В этом же документе отмечается, что наиболее ценным в профессиональной деятельности Л. С. Выготского признавался его курс по педагогической психологии, прочитанный учителям.

Можно предположить, что обобщение накопленного опыта вылилось в написание монографии «Педагогическая психология». Автор подчеркивает, что настоящая книга не повторяет ни одного из руководств по этому предмету и на нее «следует смотреть как на некоторый новый опыт построения курса педагогической психологии, как на попытку создания учебника нового типа» [1, с. 9].

Данная книга, действительно, занимает особое место в творчестве Л. С. Выготского, так как этот учебник нового типа предназначался не психологам, а педагогам. В истории психологической науки такие факты имели место и ранее: достаточно вспомнить работу В. Джемса «Беседы с учителями о психологии» или Г. Мюнстерберга «Психология и учитель». На последнюю Л. С. Выготский ссылался неоднократно и даже взял слова Г. Мюнстерберга в качестве эпиграфа к своему труду. Именно эта особенность книги – ее ориентация на учителя, весьма вероятно, и стала причиной недостаточного внимания к ней со стороны психологов, наивно полагающих, что все сказанное в книге им хорошо известно. Действительно, при ее чтении нередко возникает чувство узнавания, но разве это может выступить достаточным основанием для того, чтобы отложить книгу? Это лишь доказывает, что основные авторские идеи красной нитью проходят через все его работы.

Формат данного небольшого сообщения не позволяет провести подробный и всесторонний историко-психологический анализ этой значительной во многих отношениях книги. Тем более, что такая работа уже была проделана В. В. Давыдовым, подготовившим вступительную статью и комментарии к изданию 1991 года и обратившим внимание не только на сильные, но и на слабые стороны «Педагогической психологии». Поэтому лишь отметим, что в данной книге обсуждаются как теоретические проблемы педагогической психологии – предмета и метода, так и практические, касающиеся различных аспектов обучения и видов воспитания, особенностей обучения детей с нарушениями развития, специфики учительского труда и другие. По мнению В. В. Давыдова, «Педагогическая психология» Л. С. Выготского стала «важной ступенью в подготовке и разработке той культурно-исторической

теории, которая прославила его имя на весь мир» [8, с. 24]. Эти слова В. В. Давыдова свидетельствуют в пользу выдвинутой выше гипотезы о «Педагогической психологии» как связующем звене между ранними исследованиями Л. С. Выготского и его последующими работами.

Наша нынешняя задача заключается в том, чтобы привлечь внимание профессиональных психологов к этой «интересной и поучительной книге» [8, с. 23], остановившись при этом, по крайней мере, на трех моментах.

Во-первых, порой создается впечатление, что автор писал эту книгу для нас, живущих в XXI веке, он как бы предвидел те проблемы, которые будут актуальными спустя без малого сто лет. Рассуждая о допустимых формах морального воспитания, Л. С. Выготский обращает специальное внимание на тот вред, который приносит обсуждение с детьми, например, мотивов самоубийства. Он пишет: «... если сознание правильного поступка еще далеко не гарантирует совершения этого поступка, то сознание неправильного, во всяком случае, содействует ему» [1, с. 233]. Отсюда напрашивается вывод о «вкладе» СМИ в дело воспитания молодого поколения и возможных последствиях «просвещения» детских душ.

Другой пример – негативизм, который, по мнению Л. С. Выготского, есть лишь частный случай проявления детской неприспособленности, и того, что ребенок постоянно нуждается в уравнивании со стороны взрослого. Л. С. Выготский не ограничивается описанием психологических механизмов негативизма и пишет о конкретных способах коррекции негативного поведения.

Иначе говоря, многие идеи «Педагогической психологии» носят как бы внеисторический характер – они оказались не подвластны времени, которое лишь подтвердило их актуальность. В этой связи заметим, что заканчивают книгу размышления о школе и учителе будущего, и слова Л. С. Выготского, о том, что *в будущем всякий учитель должен строить свою работу на психологии, и научная педагогика сделается точной наукой, основанной на психологии*, достаточно точно отражают основную мысль автора. Они созвучны тем тенденциям, которые набирают силу в современной психолого-педагогической науке.

Во-вторых, книга написана очень понятным языком. Именно таким и должно быть изложение психологических фактов для неспециалистов, таким должен быть разговор психолога с педагогом, учеником и родителем. И тогда, весьма вероятно, учителя захотят прислушаться к нашим рекомендациям и не станут отмахиваться от них по банальной причине непонимания услышанного.

В-третьих, нетрудно заметить, что данная книга – обобщение не только практической работы, но и научных сведений, о чем свидетельствуют многочисленные ссылки на известных психологов, педагогов, биологов. Недостаточно в образовательной практике опираться на богатый опыт, интуицию и прочие полезные дополнения к профессиональным знаниям. В частности, несомненный интерес представляет рассмотрение Л. С. Выготским педагогической психологии как *самостоятельной науки*, особой ветви прикладной психологии и указание на ошибочность отождествления педагогической психологии с экспериментальной педагогикой. По мнению Л. С. Выготского, «у психотехники, применяемой в области образования, нет никаких оснований притязать не только на то, чтобы со временем стать всей педагогикой, но и на то, чтобы считаться ее отделом» [1, с. 20]. Хотя нужно признать, что испытываемые педагогической психологией терминологические трудности (в данном случае – названия) являются отражением уровня ее развития – этот вопрос получил подробное освещение в работе «Исторический смысл психологического кризиса», что лишний раз указывает на преемственность научных трудов Л. С. Выготского, обусловленных и обуславливающих друг друга.

В заключение хочется выразить надежду, что эта недостаточно известная среди профессиональных психологов работа Л. С. Выготского, наконец, перестанет быть таковой. В. П. Зинченко в предисловии к научной биографии Л. С. Выготского заметил, что если бы мы не обращались варварски со скрывающейся за ключевыми понятиями Л. С. Выготского реальностью, то не имели бы многих современных проблем. Они не исчезли бы, но «тогда бы они стояли перед нами, а не мы перед ними» [7, с. 5]. Вышли и продолжают выходить пособия по педагогической психологии (их число исчисляется уже десятками), и в поисках ответа на тот или иной поставленный реальной практикой вопрос мы мучительно выбираем, к какому из них обратиться. При этом работа Л. С. Выготского в список, как правило, не попадает. Не этим ли (в том числе) объясняются наши досадные промахи? Например, в последнее время раздается немало критических голосов в адрес теории развивающего обучения, но прежде чем присоединиться к ним или, наоборот, занять противоположную позицию, нелишне разобраться в ее основаниях. В данном случае без работ Л. С. Выготского не обойтись (о чем писал и сам В. В. Давыдов), поставивший задачу «создания объективной и точной научной системы педагогической психологии» [1, с. 10].

А профессиональным ориентиром при этом будут выступать слова Л. С. Выготского: «Мы дорожим *каждым шагом к истине*, который когда-либо делала наша наука; мы не думаем, что наша наука началась с нами...» [6, с. 427].

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Работник просвещения, 1926.
- 2 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991.
- 3 Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995.
- 4 Эльконин, Д. Б. Избр. психол. труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.
- 5 Гальперин, П. Я. Идеи Л. С. Выготского и задачи психологии сегодня / П. Я. Гальперин // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. Тезисы докладов Всесоюзной конференции. Москва, 23–25 июня 1981 г. – М. – С. 46–50.
- 6 Выготский, Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. Собр. соч. : в 6 т. Т. 1 / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – С. 291–436.
- 7 Выгодская, Г. Л. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету / Г. Л. Выгодская, Т. М. Лифанова. – М.: Смысл, 1996.
- 8 Давыдов, В. В. Л. С. Выготский и проблемы педагогической психологии / В. В. Давыдов // Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 5–32.

159.923.2:159.9.019*Л.Выготский

Ю. А. Трифонов

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ПРОДУКТ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ В РАБОТАХ Л. С. ВЫГОТСКОГО

На основе анализа работ Л. С. Выготского рассматривается вопрос о соотношении понятий идентичность и самосознание, где идентичность выступает продуктом развития самосознания, определяется соотношение понятий сознание – самосознание – «образ Я», а также – структура, генезис и возрастные особенности самосознания.

В последнее время в отечественной психологии появилось много работ, посвященных исследованию идентичности. По-видимому, это связано с тем, что современная психология основывается на исследовании тенденции человека к самопониманию, ощущению собственной самости, на стремлении индивида соотносить внутренний мир с внешним в воспроизводящейся ситуации усложнения, множасьего многообразия мира,

реализуемого посредством развития системы знаний и меняющихся практик. Обращение к проблеме идентичности связано с усилением интереса к проблеме выбора, самовыражения, обретения «сущностного Я». В советской психологии и философии практически не использовался термин «идентичность», а преобладал термин «идентификация» как уподобление человека обществу и соответствующие его переживания, связанные с этим процессом.

В начале прошлого века в патопсихологии и психологии переживание рассматривалось как единица сознания. Определяя переживание как «внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» [1, с. 382], Л. С. Выготский в духе своего времени рассматривает переживание как единицу сознания, «т. е. такую единицу, где основные свойства сознания даны как таковые» [1, с. 382]. Как подтверждают многочисленные экспериментальные исследования, развитие личности напрямую связано с развитием самосознания. Следовательно, придерживаясь логики Л. С. Выготского, самосознание можно рассматривать как единицу для изучения развития личности [2].

Л. С. Выготский при изучении проблемы самосознания, применял структурно-динамический анализ к рассмотрению соотношения сознание – самосознание – «образ Я» через призму развития личности. Вслед за К. Марксом он полагал, что «перенесение внутрь внешних социальных отношений между людьми является основой построения личности» [1, с. 224]. В качестве же структур Л. С. Выготский предлагает рассматривать «такие целостные образования, которые не складываются суммарно из отдельных частей, представляя как бы их агрегат, но сами определяют судьбу и значение каждой входящей в их состав части» [1, с. 256]. Такой структурой, по мнению Л. С. Выготского, должно быть представлено и самосознание. При изучении самосознания, Л. С. Выготский опирался, в том числе, и на результаты экспериментальных исследований А. Буземана о взаимосвязи рефлексии и самосознания в подростковом возрасте, а также на структуру самосознания подростка. Основные результаты работ А. Буземана, понимающего под рефлексией «всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» [1, с. 228], по мнению Л. С. Выготского, состоят, во-первых, в экспериментальном доказательстве того, что «рефлексия и основанное на ней самосознание подростка представлены в развитии» [1, с. 231]; во-вторых, в «обнаружении Буземаном связи между развитием самосознания и социальным развитием ребенка» [1, с. 232], в-третьих, «что самосознание не берется как какая-то метафизическая сущность, не поддающаяся анализу» [1, с. 237].

Таким образом, в работах Л. С. Выготского, самосознание рассматривается, как генетически более высокая форма сознания, как этап развития

сознания, подготовленный развитием речи, произвольных движений и ростом самостоятельности.

Так, в своей концепции развития ребенка, Л. С. Выготский связывает развитие личности подростка, прежде всего, с развитием самосознания: «То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство» [1, с. 227].

При этом, особая роль в этом процессе принадлежит рефлексивным действиям. По мысли Л. С. Выготского, именно рефлексия позволяет человеку наблюдать себя в свете собственных чувств, внутренне дифференцировать «Я» действующее, рассуждающее и оценивающее.

Л. С. Выготский выделяет шесть структурных составляющих самосознания: накопление знаний о себе, рост их связности и обоснованности; углубление знаний о себе, психологизация (постепенное вхождение в образ представлений о собственном внутреннем мире); интеграция (осознание себя единым целым); осознание собственной индивидуальности; развитие внутренних моральных критериев при оценке себя, своей личности, которые заимствуются из объективной культуры; развитие индивидуальных особенностей процессов самосознания [4].

Л. С. Выготский полагал, что возможность моральных суждений является следствием развития самосознания, сопряженного с «потерей непосредственности», характерной для 7-летнего ребенка и является отражением осознания «идеальной» формы, которая, как уже говорилось выше, предъявлена ребенку взрослым. По-другому это можно интерпретировать как свидетельство разделения «Я-реального» и «Я-идеального». Возникновение моральных суждений расценивается исследователями как косвенный показатель дифференциации самосознания, поскольку они свидетельствуют о противопоставлении образа себя «хорошего» – «плохому» и желании выглядеть лучше в глазах взрослого. Однако знаемая «норма» чаще всего расходится с реальным поведением ребенка. Поэтому можно расценивать моральные суждения как результат усвоения (но не присвоения) норм социального поведения [5].

Анализируя работы Л. С. Выготского, можно выделить следующие закономерности изучения сознания: 1) «самосознание приобретает только путем развития, а не дается нам вместе с сознанием» [1, с. 67]; 2) «наиболее правильным путем будет одновременное изучение личности подростка в аспекте ее структуры и динамики» [1, с. 220]; 3) существует «глубокое различие между нерелексирующей, наивной, с одной стороны, и релексирующей структурой личности – с другой» [1, с. 238]; 4) существуют «поворотные пункты в детском развитии, принимающем

иногда форму острого кризиса [1, с. 249]; 5) на отношение ребенка к своему переживанию влияет также социальная ситуация развития, которая «представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода» [1, с. 258].

На ранних этапах подражание носит безоговорочный характер и выступает в форме простого копирования поведения. Подражание облегчает приобретение атрибутов поведения. Выготский Л. С. считал подражание источником возникновения всех специфических человеческих свойств сознания и видов деятельности. Подражание представляет собой сложный социально-психологический феномен, выступающий как в форме неосознанного или недостаточно осознанного копирования, так и в форме сознательного воспроизведения внешних черт поведения, действий и поступков людей.

Л. С. Выготский формулирует идею о том, что процессы человеческой психики основаны на межличностных отношениях, он пишет: «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет собой для другого» [6, с. 196].

Общение в его работах рассматривается как процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний с помощью известной системы средств. Он писал о 2 передаче переживаний» и возможно предположить, что в этих процессах происходит как бы перенос индивидуальных характеристик общающихся и формирование идеальной представленности их в чужом «Я». Видимо, именно в процессе общения происходит трансляция «личностных смыслов» и переживаний.

Отметим, что если в зарубежной социальной психологии большее внимание уделяется идентификационным процессам, протекающим в малых социальных группах, в которые индивид непосредственно вовлечен в ходе своей жизнедеятельности, то в большинстве работ отечественных психологов социальная идентичность рассматривается в первую очередь как результат соотнесения себя личностью с большими социальными группами: профессиональными, религиозными, инокультурными, гендерными, этническими и др.

Другими словами, Л. С. Выготский придает особое значение не конформизму, а степени независимости, уверенности и самостоятельности. Важно преобразовательное-деятельностное начало самого человека.

Индивид формирует свой внутренний мир путем интериоризации исторически сложившихся форм и видов деятельности. «Сначала другие люди действуют по отношению к ребенку, затем он сам вступает во взаимодействие с окружающими, он начинает действовать на себя» [6]. Понимание «Я» происходит в русле «социальной ситуации развития». Эта ситуация – своеобразное, специфическое и единственное отношение между

ребенком и социальной средой. Эта ситуация – исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии данного периода [6].

Необходимо отметить, что понятия «самосознание» и «идентичность» схожи, но не тождественны. Идентичностью в первую очередь называют свойство человеческой психики в довольно концентрированной форме выражать то, как человек представляет свою соотнесенность с другими социальными, языковыми, политическими, расовыми и другими общностями. Под идентичностью также понимают отождествление себя с каким-либо человеком, который является воплощением присущих для той или иной группы или общности черт и свойств.

Такой подход к идентичности согласуется с идеями Л. С. Выготского о становлении и развитии самосознания, рассматриваемого ученым в контексте проблемы развития личности. Он не противоречит большинству из зарубежных и отечественных подходов к анализу идентичности, Я-концепции, самосознания, самоопределения и самоотношения личности, описывающих и выделяющих регулятивное отражение Self, смысловое ядро личности в качестве механизма согласования внутреннего и внешнего, Я и Мира.

Таким образом, работы Л. С. Выготского помогли создать определенный категориальный аппарат в области изучения самосознания, в его рамках установлены взаимосвязи между понятиями самосознание, «Я-концепция», «образ Я», самооценка; достаточно хорошо изучены такие вопросы, как соотношение сознания и самосознания, структура самосознания, генезис и возрастные особенности самосознания.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. ; под. ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
- 2 Кисляковская, В. В. Подходы к идентичности в русскоязычной психологии / В. В. Кисляковская // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 11. URL: sibac.info/archive/humanities/11.pdf (дата обращения: 30.08.2016)
- 3 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 671 с.
- 4 Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 4. – С. 74–86.
- 5 Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3 // Проблемы развития психики ; под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

2 Проблемы образования в контексте культурно-исторической психологии

УДК 37.014(81)

Dr. Marta Chaves
Dr. Zoia Ribeiro Prestes
M. Sc. Vinícius Stein
M. Sc. Enirson Fernando Macagnan

TEACHERS FORMATION IN BRAZIL: FROM THE CHALLENGES IN PUBLIC POLICIES TO CULTURAL HISTORICAL THEORY CONTRIBUTIONS

В данной статье рассматриваются вопросы становления учителя в учреждениях образования штата Парана (Бразилия). Наша работа основывается на культурно-исторической теории, которая поддерживает педагогическое вмешательство в образовательный процесс. Данная теоретико-методологическая основа служит источником дальнейших исследований в этом направлении и внедрении результатов исследования в практику учреждений образования. Цель настоящей работы заключается не только в описании существующих проблем и ограничений для педагогов, а также в поиске решений проблем посредством применения культурно-исторической теории в педагогической деятельности.

INTRODUCTION

In this text we present bibliographical studies and pedagogical interventions in the area of Teachers Formation backing up in the work with Children's Literature and Arts, guiding elements to the transaction of proposals in relation to Public Policies and educational practices with the educational institutions in the State of Paraná, Brazil.

The obtained results and developed studies reassure the relevance of the intentional action from both managers in the administrative area (Mayors, City Secretaries) and Pedagogical Teams. In this context, the teacher is considered the most experienced and responsible to direct the teaching process of the children. The present elaboration still indicates the necessity of thinking and having a school in which the appropriation of what the more complex the humankind has elaborated throughout the History be effective.

We can register some experiences in continuing education of teachers which were and are carried out in some cities in Paraná, Brazil, whose

organization of study proposals, for the first five year of Elementary School as for Children Education, it is guided in the intentionally organized work considering the assumptions already exposed. We highlight the work done and in courses in the cities of Borrazópolis, Boa Esperança do Iguaçu, Céu Azul, Cruzeiro do Iguaçu, Marialva, Paraíso do Norte and Telêmaco Borba, pointing out the achievements in the City Centers for Children Education in the mentioned cities.

CONTEXT OF CONTINUING FORMATION OF TEACHERS

When dealing with the continuing formation of teachers, we refer to the procedures occurred in courses, trainings, meetings, seminars and events addressed to the professional who finished their initial formation and are in daily pedagogical work with kids in education institutions (Chaves, 2014).

We have noticed that the offers of formation many times end with a fragile and disconnected study proposal. To speed up the further training course, it is added the worry with the limit of time quantification, it is stimulated the offer of courses whose objectives do not harmonize with the reflections and research which indicate or announce the understanding and, if necessary, the renewal of the pedagogical practice in favor of an education able to benefit the promotion of children beyond their immediate social situation (Chaves, 2014).

In contrast with this impoverished practice, in our analysis of what would assure achievements – however small – is a continuing training as the expression of an education offer in which the arguments for its elaboration envisage the protection of society, man and education in harmony with the educational practice to favor the promotion of man.

The results of the experiences in cities of Paraná sign some difficulties, such the virtual impossibility of available time for the studies, because some meetings occurred in the counter period of the teacher's work, causing great difficulty. There was (and there is) resistance in dismissing the children in the called "working day", however, we argued that if this dismiss happened with strict criteria and in few occasions during the year, there wouldn't be a big issue and it would help to constitute a culture of value and concession of day in which the teachers could dedicate themselves exclusively in studying, which already occur in some occasions with the known breaks (Chaves, Stein and Silva, 2014).

The referred difficulties and challenges may be trivialized and the studies and considerations done if they harmonize with the discussions had in the permanent study groups, whose structure and maintenance needs to be

considered priority by the Pedagogical Teams, something that will happen if the teachers' formations configure in public policy with the action of managers and if the community assumes elements which are like challenges to the Brazilian society "to move forward in the structuration of a managing process able to fulfill the constitutional intention of unification associated to a social management of public policies" (Macagnan, 2013, p. 113).

CULTURAL HISTORICAL THEORY: THEORETICAL METHODOLOGICAL SUPPORT FOR A FORMATION IN SERVICE

We believe that the formation proposals be elaborated in a collective way, with the management team, coordinators and representatives of the education unities. We highlight that the pedagogical interventions that favors the studies and elaborations of procedures related to Children's Literature and to Arts favor the teaching organization in a humanizing perspective and development of human capacity as the memory, the attention, and language and the creativity (Chaves, Stein and Silva, 2014).

These studies and elaborations, for their part, may seek protection in great personalities of Cultural Historical Theory essential to the defense of an academic practice that excels for presenting to the subjects something more elaborated in science and arts, following the requests of Leontiev (1978) in his released work "Development of Human Psyche".

The theoretical framework studied, among other contributions, signs that the age of a child is presented as a guide to the organization of procedures and not as a maximum limit for a routine planning in the learning institutions. This means that for babies and older children, the learning life may be organized with writers of academic acknowledgement, in which, with sensitivity and creativity were able, from their social development and/or from their heritage, as Leontiev wants (1978), create poems, melodies and stories which constitutes content, strategy and resources and can be presented and taught to students of different levels of teaching.

Vygotsky (2009) highlights the importance of the creation of necessities, which propitiates our work with the defense of giving to children rich cultural existing elements, as Prestes (2009) demonstrated by analyzing the translations of Vigotski's texts carried out in Brazil. Amplify and enrich their experiences imply, necessarily, in not limiting them to the experiences of their local and individual story, one time experiences that the capitalist society reserved them (Chaves, 2014). In this perspective, Stein (2014) points out that the teacher himself does not have purposeful conditions which allow the expansion of their experiences. If the kids need to expand their experiences beyond their routine, this rule is also valid to the teachers.

Considering this premise, it makes sense that the learning process allows experiences and procedures over and above their living local, which enable to create the necessity in the kid to notice the XXI century as his/her time, to notice the elaborated art as his/her art, the elaborated music as his/her music and not that narrowed one that the capitalist society gave him/her. This is our great debate, our confrontation as researchers and teachers who advocate in favor of a school education.

In this context, we seek support in the logic creation of necessities, and once more we return to the necessity of highlight the education through pedagogical interventions which express the value of the kids' creative capacity. The correct and adequate education, as Vigotski suggests (2009), it has to have as a starting point the humanization. In this sense, it should value the everyday life of the kids when it carries beauty and arts. We noted that while there is the predominance of misery, expressed in the most varied ways, we shall make it worth the politic content of teaching Theory considering the highest human elaborations.

In this train of thought, Lyublinskaya (1973, p. 17) points that all decoration in the institution, as entrance, hallways, as well as the "beauty" and "cleaning" of the area may stimulate in the kid positive feelings, configuring to the author as value from the educational point of view. Therefore, the environment and the experiences of a kid have direct relation to his/her feelings and positioning on the circumstances.

In this quotation, resides an essential matter of our study, a theoretical methodological guideline of Vigotski reaffirmed by other researchers of Historical Cultural Theory, because it discusses the importance of organization in the kids' classroom. In this scope, the routine organization, the timing and space are essential, being decisive to stimulates positive feelings and develop the artistic creation in the kid, by drawing, role-playing or the literary work.

Therefore, treating the literary creation or the capacity of creation of a child implies considering the organization of work in a position that attributes value to the action of the teacher, which suppose the intention of the educator and the organization of routine – time and space – in the school institution. To consider the environment or the role that the environment plays, consequently, essential.

We understand that pedagogical interventions which envisage the work with Children Arts and Literature are able to enhance the linguistic and intellectual development of the children. This said, we elaborated learning procedures with the objective that they configure in demonstratives resources able to instrument the teacher and stimulate the kids to the knowledge that collectively is not in their daily lives.

CONCLUSION

This research restates the defense that the Children's Education institutions may present themselves as education spaces par excellence, which supports the routine, it means, the organization of time and space is justified only when used as learning practice able to promote the learning and development, where playing and learning characterize as main objectives, as we have highlighted in other study and reflection opportunities (Chaves, 2007, 2010a, 2010b; Chaves et al., 2008).

In this defense, we do not consider the misery and suffering condition of millions of people. We may register, yet, dark hallways, poorly lit or ventilated classrooms, didactic materials stored in dusted cabinets or just boxed in some storage room, next to cleaning products, playgrounds without attractions/rides and just areas covered with concrete, where kids stay daily hours in their first years of life. This description may seem irrelevant and be ignored or, in other meanings, showed as a total deterrent for the humanizing and truly creative education process (Chaves, Stein and Silva, 2014).

For us, these elements show the value that the capitalist society attributes to children above all the ones from the labor class. This appearance in educational institutions reveals how much and what the capitalist society gives to schools and their teachers. Thereby, the clear depreciation of knowledge is expressed in the lack or destitution of resources, in facilities and in the learning action that is showed undermined and depleted.

This scenario represent, in the actual historical moment, the situation already reported by Krupskaya ([19--]) an Makarenko ([19--], 1981), who assure that the children of the dominant class were educated for take over the leading position in the historical process and that the labor class children were left with a subservience education. This explanation allows us to measure the importance of a school in this period for those who defend it as the possibility of humanization.

We consider that one of the challenges present to the educators in this moment is to reevaluate the teaching practices done in school units, not an easy practice due to the continuing effort of the capitalist system to trivialize the importance of knowledge. Scholars like Saviani (2000, 2010), Duarte (2001, 2004, 2010) and (2004) already dealt with this matter and showed, from one side, the depreciation of the teacher's work and the denial of scientific work and, again, restated the need of an education which takes over the responsibility of teaching the knowledge historically accumulated by humankind.

We regard that the proposals and training achievements, being graduation, post-graduation, be the current training which approaches subjects related to learning and development of students need to have from this understanding

of opposing the impoverishment which is presented to the kids and in the defense of a new education that promotes, heightens the learning process and esthetic sense. We support the all ages students must appropriate from what of most complex the society has been elaborating in the science field, and also, in philosophy and arts.

References

1 Chaves, M. Formação Contínua e Práticas Educativas: possibilidades humanizadoras. In: Cação, M. I.; Mello, S. A.; Silva, V. P. (Org.). Educação e Desenvolvimento Humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação Escolar. 1ed.Jundiai: Paço Editorial, 2014, v. 1, p. 119–139.

2 [Chaves, M. Continuous Training and Educative Practices: humanizing possibilities. In: Cação, M. I.; Meloo, S. A.; V. P. (Org.). Education and Human Development, 2014, v.1, p. 119–139.]

3 Chaves, M.; Stein, V. ; Silva, C. A. Literatura Infantil e Formação de Professores e Crianças Criadores e Criativos. In: Yaegashi, S. F. R.; Caetano, L. M. (Org.). A Psicopedagogia e o Processo de Ensino-Aprendizagem: da Educação Infantil ao Ensino Superior. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2014, v. 1, p. 15-26.

4 [Chaves, M.; Stein, V.; Silva, C. A. Children Literatura and Teacher’s Training and Creator and Creative Children. In: Yaigashi, S. F. R.; Caetano, L. M. (Org.). The psychopedagogy and the Teaching-learning process: From Children to College Education. 1ed. Curitiba: Publishing Company CRV, 2014, v. 1, p. 15–26.]

5 Chaves, M. et al. (Org.). Professores repensando a prática pedagógica: propostas, objetivos e conquistas coletivas. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia, UEM, 2008.

6 [Chaves, M. et al. (Org.). Teachers rethinking the pegagogical practice: proposals, objectives and collective achievements. Maringá: Interdisciplinary Population Studies, Archaeology Laboratory, Ethnology, UEM, 2008.]

7 Chaves, M. Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: Faustino, R. C.; Chaves, M.; Barroco, S. M. S. (Org.). Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 71–86.

8 [Chaves, M. Pedagogical Interventions and children learning promotion: contributions of Historical Cultural Psychology. In: Faustino, R. C.; Chaves, M.; Barroco, S. M. S. (Org.). Pedagogical Interventions in native school education: contributions of Historical Cultural Theory. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 71–86.

9 Chaves, M. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na Educação Infantil. In: Chaves, M.; Setoguti, R. I.; Moraes, S. G. P. de (Org.). A formação do professor e intervenções pedagógicas humanizadoras. Curitiba: Instituto Memória, 2010b. p. 59–69.

10 [Chaves, M. Humanizing pedagogical interventions: possibilities and educational practices with arts and literature for kids in the Children Education. In: Chaves, M.; Setoguti, R. I.; Moraes, S. G. P. of (Org.). The teacher’s formation

and humanizing pedagogical interventions. Curitiba: Memory Institute, 2010b. P. 59–69.]

11 Chaves, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: Rodrigues, E.; Rosin, S. M. (Org.). *Infância e práticas educativas*. Maringá: Eduem, 2007. P. 175–186.

12 [Chaves, M. Educational practices, and training in service: reflections and challenges faced by the children’s professionals. In: Rodrigues, E.; Rosin, S. M. (Org.). *Children and educational practices*. Maringá: Eduem, 2007. P. 175–186.]

13 Duarte, N. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In: Duarte, N.; Fonte, S. S. D. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. P. 145–162. Coleção Educação Contemporânea.

14 [Duarte, N. Arts and human training in Vigotski and Lukács. IN: Duarte, N.; Fonte, S. S. D. *Arts, knowledge and passion in human training: seven essays of pedagogical historical critics*. Campinas, SP: Associated Writers, 2010. P. 145–162. Collection Contemporary Education.]

15 Duarte, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, v. 55.

16 [Duarte, N. School education, theory of daily life and Vigotski school. 3. ed. Campinas, SP: Associated Writers, 2001. Controversial Collection of Our Time, v. 55.]

17 Duarte, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

18 Krupskaja, N. Acerca de la educacion comunista: articulos y discursos. Tradução de V. Sanchez Esteban. Moscú: Ediciones em Lenguas Extranjeras, [19--].

19 [Krypskaya, N. About the comunista education: articles and discussions. Translation of V. Sanches Esteban. Moscú: Editions of Foreign Languages, [19--].]

20 Leontiev, A. O desenvolvimento do psiquismo. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

21 [Leontiev, A. The psyche development. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1978.]

22 Liublinskaia, A. A. O desenvolvimento psíquico da criança: dos 3 aos 7 anos. 3. ed. Trad. Luis Marques Silva. Lisboa: Editorial Estampa, 1973. Biblioteca Básica de cultura, 2.

23 [Lublinskaya, A. A. The child’s psychic development: from 3 to 7 years old. ed. Trad. Luis Marques Silva. Lisboa: Estampa Editorial, 1973. Basic library of culture, 2.]

24 Macagnan, E. F. A emergência da Assistência Social como política pública no Brasil na década de 1980: uma interpretação histórica. 119 p. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI. Orientador: Dr. Paulo Rogerio Melo de Oliveira. Coorientador: Dr. Flavio Ramos. Itajaí, 2013.

25 Makarenko, A. S. O livro dos pais. Tradução de M. Rodrigues Martins. Lisboa: Livros Horizonte, [19--]. v. 2.

26 [Makarenko, A. S. The parents’ book. Translation of M. Rodrigues Martins. Lisboa: Horizon Books, [19--]. v. 2.]

27 Prestes, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

28 [Prestes, Z. R. When it's not nearly the same thing. Lev Semionovitch Vigotski translations in Brazil. 1. ed. Campinas, SP: Associated Writers, 2012.]

29 Saviani, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991–2001). In: História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. P. 420–424. Coleção Memória da Educação.

30 [Saviani, D. The neo productivism and its variations: humanizing school, neo constructivism, neo technicality (1991–2001). In: History of pedagogical ideas in Brazil. 3. ed. rev. Campinas, SP: Associated Writers, 2010. P. 420–424. Education Memory Collection.]

31 Saviani, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, v. 40.

32 [Saviani, D. Historical Critics Pedagogy: first approaches. 7. ed. Campinas, SP: Associated Writers, 2000. Controversial Collection of Our Time, v. 40.]

33 Stein, V. A Educação Estética: Contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de arte na Educação Infantil. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2014.

34 [Stein, V. The Esthetic Education: Contributions of Vigotski studies in Arts teaching in Children Education. 107. Thesis (Master degree in Education) – State University of Maringá. Advisor: Dr. Marta Chaves. Maringá, 2014.]

35 Vigotski, L.S. Imaginação e criação na infância. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Coleção Ensaios comentados.

36 [Vigotski, L. S. Imagination and Children Creation. Translation Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Commented Essays Collection.]

УДК 159.9.019* Л.ВЫГОТСКИЙ

Lucas Gago Estevam

Zoia Ribeiro Prestes

Brazil – Niterói – Fluminense Federal University

**VYGOTSKY'S STUDY OF CONCEPTS
AND THE SCIENTIFIC KNOWLEDGE
AS A MEANS**

Идеи белорусского ученого Л. С. Выготского являются революционными в плане педагогики и психологии. В частности, его исследования научных и бытовых концепций коренным образом отличаются от идей психологической науки того времени. Несмотря

на присутствующие в его работах противоречия, с одной стороны, жестко критикующие существующие положение вещей в системе школьного образования, а с другой стороны, защищающие ее, они являются систематическим исследованием формирования знаний, которые могут накапливаться и использоваться. Таким образом, согласно, Выготскому, развитие концептуального мышления позволяет развивать высшие психические функции и сознание поведенческого контроля, что ведет к свободе человека.

In the work “Thought and Speech” (2010), Vygotsky devotes two chapters to the discussion of his experimental research and to the study of the formation of concepts. In the first chapter, the fifth of the book, Vygotsky points out that, although the processes that allow conceptual thought begin early in childhood, it is only in adolescence that it develops the basic functions for the conceptual thought. Vygotsky points out this issue as being, according to him, an obstacle at the completion of works of other researchers regarding the development of conceptual thought. He also justifies the functions that develop only in adolescence don't occur just as a matter of biological growth, but because it is, in the period of adolescence, that the individual begins to be aware of the problems the social environment imposes to him throughout the maturation process linked to its projection in cultural, professional and social life of adults. Therefore, if the environment does not create problems, does not present demands or stimulates new goals, the thought of the adolescent may not reach higher forms or get to them with delay [1, page 171].

Vygotsky began the studies based on an experiment carried out in partnership with Leonid Sarharov, at the Institute of Experimental Psychology at Moscow, when he observed situations where children and adults were lined up facing a challenge with geometric pieces on which were written words that did not make sense, and how they worked to “solve” the problem. Thus, Vygotsky observed how people deal with words, making use of conceptual thought to arrange the pieces into groups, and evidence a transformation of the basic psychological functions, of biological order, in psychological functions, of cultural order [2, p. 35].

The studies by Vygotsky demonstrate that the analysis of the functional use of the word in the development of conceptual thought contributes to the understanding of which is through the challenges required for a task, the need for employment of concepts to its resolution, as well as access to cultural, professional and social life that the new requirements evoke the development of thought [2, p. 41].

In the next chapter, Vygotsky discusses about other research, proposed by J. I. Chif, for purposes of observing the comparative study of the development of spontaneous and scientific concepts in school age [1, p. 242]. The results

led to a hypothesis about the difference in the paths traversed by scientific and everyday concepts. Under the conditions of an organized system, scientific concepts descended to the concrete, to the phenomenon, while the tendency of the development of everyday concepts ascends to the generalizations. In the course of the development of scientific concepts, Vygotsky emphasized the maturing of the higher psychological functions of the child with the assistance and collaboration of the adult, at a certain level of freedom of scientific thought, created by the conditions of the instruction activity. This collaboration between the child and the adult can cause early maturation of scientific concepts and the fact that the level of development of these concepts enters a zone of possibilities very close to everyday concepts, opening the way and serving as a propaedeutics guide for their development [1, p. 244]. It's certain the importance that Vygotsky gives to the school about the task of formation of scientific concepts in students by mentioning an organized system of instruction for the development of conceptual thought. However, some authors point out a contradiction in the ideas of Vygotsky regarding to what he stood for in earlier works. In "Educational Psychology", first book published, Vygotsky did a harsh critique of the traditional Tsarist school, arguing that, in the future, there would be no buildings with "School" signs, but the school itself would be located in life, in the work activity and social relationship [2, p. 88].

Through the experiment of Chif and discussing researches from other authors, Vygotsky's examined the scientific and everyday concepts, studying their genesis, structure and function. Although the two groups of concepts are different, they are not essentially separated or independent of each other, but are related complex and intimately in de process of human development [1, p. 244]. The everyday concepts originate in practical activities, in direct relation to the word with the object, used in spontaneous situation, strengthening the rooting of the individual in the culture, and its weakness is the inability to abstraction. On the other hand, scientific concepts are formed by a systematic instruction model with collaboration of an adult. Its strength would be intentional and conscious use of generalizations of the meanings of the words, and its weakness is the verbalism, appointed by Vygotsky as one of the dangers in the path of development of these concepts [1, p. 245]. The author also emphasized the close relationship between the groups of concepts, stating that the strengths and weaknesses of one would be complemented by the strengths and weaknesses of the other.

Vygotsky points out that the formation of the scientific and everyday concepts are closely interlinked processes. The development of scientific concepts must rely on a certain level of maturation of everyday concepts, which develop and are influenced by scientific concepts, in a process of

constant interaction. Vygotsky states that among the processes of instruction and development of concepts must coexist not in antagonism, but infinitely more complex character relationships. The theoretician also states that the formation of scientific concepts, to the same extent that the everyday concepts, does not end at the time when the child assimilates a meaning or a new term for the first time, but it is just the beginning [1, p. 250].

In the book “Thought and Speech”, in the chapter relating to the systematic study addressing the scientific concepts and everyday concepts, Vygotsky makes an exaltation to the school as *locus* of scientific knowledge. As already said, the author gives priority to the systematization of the methods of school instruction as essential to the development of scientific concepts, as opposed to the development of everyday concepts, given by the practical daily relation. Several observations can be made of these conclusions by Vigotski with the theme presented, pointed primarily at the thesis of Raad (2013) [2].

First, when setting the scientific concepts as having the function of development of higher psychological functions, Vygotsky tier the two categories of concepts, where scientific ones are positioned above the everyday concepts, given its importance in the development of the individual. Raad (2013) makes a criticism of this hierarchy of concepts by Vygotsky, pointing out that the idea of thinking the scientific concept – and also educational – out of everyday life is not valid. Going to school is part of the student’s everyday life as well as surveys, measurements and calculations are part of the everyday life of the scientist.

In her work, Raad (2013) argues that the concepts could not be classified in two distinct categories, and points to the fact that the school functions with a third category, which are the hybrid concepts. Based on the precept of didactization, the school works with the idea that, in order for the student to understand specific scientific knowledge, this one must be correlated and “mixed” with some knowledge of their daily lives. Thus, we see that the school does not act with the instruction of “pure” scientific concepts, which is a strong critique of the primacy of scientific knowledge given to the school by Vygotsky. Not only the school has no primacy as it’s also absurd the idea that scientific knowledge is restricted and is property of some place or institution, whether schools, universities or laboratories.

The school works through tutelage, of which its system and organization argue vehemently that the student needs previous structures to acquire some kind of new knowledge, neglecting, oftentimes, what the child already knows, the level of real development of their mental functions. Vygotsky is an arduous critical of the concept of tutelage, but even his ideas did not escape the contradiction concerning the study of “what is science” and “what is

considered scientific knowledge” opposite to what is regarded as everyday life.

Going on the counterpart of the Belarusian author, Raad (2013) argues that, despite possessing different structures and functions, the everyday and scientific concepts would share a common genesis, that being the everyday life itself. That is because science is part of everyday life. The observations, the questions, the hypothesis appear in everyday life. As says Raad (2013), science is a human and everyday activity [2, p. 21 and 198].

However, the society vision in general is of separation between science and everyday life, or science and the man, as if the science was in different baseline and reality, as being pure and neutral. This view is historically established for a long period time, since the myth of Plato's Cave to naturalistic behavior theories of the early 20th century.

Considering science as a human and everyday activity means breaking with the paradigm of science as neutral and impartial, or, in the most optimistic views, “Savior of the evils of ignorance in the world”. For Vygotsky, science is an instrument of integration of the individual in their environment, as is the speech, which cannot and should not be considered neutral, since the organization of the environment denotes the spontaneity and the intentionality of the control of behavior of the other. There's only science if man performs it.

For Vygotsky, the study of the relationship between scientific and everyday concepts demonstrates an interest in the research of human development through the social relationship with others and with the environment. The Belarusian theorist makes an in-depth study and analytical enough in the differentiation of the concepts, which encompass the study of the development of thought and speech, main subject of his book “Thought and Speech”.

Despite the contradiction in which he criticizes the school in a book and seems to defend it in another, Vygotsky points to the school as the one that displays the student a system of scientific concepts. Raad (2013) shows that the school could not only justify the presentation of scientific concepts, since its content is didatized to be understandable to students, and, instead, works with hybrid concepts. In this way, the school makes a mistake when operates the scientific knowledge as something given, a result that should be memorized and accumulated for testing. Despite the contradictions in his works, Vygotsky breaks with this utilitarian idea of scientific knowledge, advocating science education as essential to the formation, development and the domain of higher psychological functions and the awareness that controls the behavior itself. One should not think about “why” studying science, but in “how” this instruction will bring the subject conditions face a particular

situation with the knowledge that he/she possesses or seeking alternative paths. In addition, the possibility of creating something new also needs to be highlighted in this process.

In Vygotsky's study of concepts, it is possible to bring a criticism of the traditional method of teaching of schools judging by the fact that it measures a supposed acquired knowledge by the accumulation of past content, without making the student reflect on what he/she is learning and not being aware of the use of that content to life. It's necessary that schools allow students, in their process of development, their self-instruction, so that they can walk towards searching for new possibilities, promoting their self-development. A more human vision of science would certainly allow it.

List of references

- 1 Vigotski, L. S. The construction of thought and language. By Paulo Bezerra. WMF Martins Fontes. 2010.
- 2 Raad, I. L. F. Daily Activities and the conceptual thought. UnB. 2013.

УДК 159.9:378.124

Т. В. Богданова

Россия, г. Смоленск, Смоленский государственный университет

ПРОБЛЕМНЫЕ ЗОНЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье изложены результаты по российской выборке международного (российско-латышского) исследования профессиональной идентичности современного преподавателя высшей школы по нескольким структурным компонентам. Выявлена степень выраженности указанных компонентов, их характеристики, корреляции. Сделана попытка обозначить наиболее проблемные зоны и негативные тенденции.

Для исследования профессиональной идентичности преподавателя высшей школы была использована анкета (авторы М. Виднере, А. Шпона, Е. Ермолаева), включившая по десять суждений для исследования каждого из выделенных исследователями Рижской академии педагогики и управления образованием (Латвия) и Смоленского государственного университета (Россия) 8 структурных компонентов профессиональной идентичности (ПИ) педагога – философии профессии, профессиональных

знаний и умений, профессиональных ролей, профессионального отношения к работе, взаимоотношений с коллегами, поведения социальной вовлеченности, жизнестойкости/адаптивности, толерантности [1]. Каждое из 80 суждений респондентам предлагалось оценить, выбрав соответствующий балл: от категорического несогласия (1 балл) до полного согласия (6 баллов). Надежность предложенного респондентам опросника была проверена по методу альфа Кронбаха, установленный показатель 0,848 547 достаточен, чтобы признать его надежным.

С российской стороны в исследовании приняли участие 80 преподавателей четырех ведущих высших учебных заведений г. Смоленска. Для всех компонентов ПИ и каждого из десяти суждений, относящихся к этому компоненту, для женщин и мужчин отдельно и для всей выборки в целом, были высчитаны: средний балл, мода (наиболее частотный балл, проставленный респондентами при ответе на вопрос), дисперсия ответов, среднее квадратическое отклонение, коэффициент вариации в процентах (КВ). Внутри каждого блока суждений, составленных для исследования компонентов ПИ, и между блоками при помощи программы Statistica был определен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Случаи значимой корреляции были подвергнуты анализу.

Некоторые из полученных данных представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Структурные компоненты профессиональной идентичности (ПИ) преподавателей высшей школы

Компонент ПИ	Среднее значение, баллы	Дисперсия	Среднее квадратич. отклонение	Коэффициент вариации (КВ), %	Мода
1 Философия профессии	5,1	1,06	1,03	20,2	6
2 Профес. знания	4,76	1,46	1,21	25,4	5
3 Профес. роли	5,06	9,55	3,09	61,1	6
4 Профес. отношение	4,96	1,23	1,11	22,4	6
5 Взаимодействие с коллегами	4,06	2,58	1,6	39,4	4
6 Социальная вовлеченность	4,00	4,62	1,61	40,3	5
7 Жизнестойкость	3,60	2,35	1,53	42,5	4
8 Толерантность	3,27	2,66	1,63	49,8	2

По структурному компоненту ПИ «*философия профессии*» респонденты дали самые согласованные и самые категоричные ответы. Преподаватели осознают высокую миссию своей профессии – «Способствовать

целостному физическому, психическому и социальному развитию личности студента». Так же высоко оценена ими необходимость ведения научно-исследовательской работы. Но при этом чуть меньше категоричности и принятия по отношению к высказыванию «Для меня важно общаться с молодежью, давать советы, помогать» (мода 5), и как следствие, пессимистическое «Если смотреть на вещи реально, у педагога мало возможностей действительно повлиять на студента», также набирает высокий балл (мода 4). В профессиональной идентичности современного педагога выявлено ощутимое противоречие – при высоком осознании своей миссии в развитии личности и интеллекта студента осознание недостатка инструментов, технологий этого воздействия. Простое общение, советы и помощь представляется недостаточным инструментом для формирования личности обучаемого, субъект-объектный учебный процесс явно исчерпал себя на современном этапе развития высшего образования. Преподаватель осознает необходимость нового типа коммуникации и деловой интеракции в профессиональной сфере, но не владеет этими инструментами, организация учебного процесса не предоставляет, а преподаватель не владеет адекватными миссии и эффективными по отношению к решаемым задачам технологиями.

В зоне принципиального согласия (мода 5) и общего единогласия (коэффициент вариации 25,4 %) оказались все вопросы критерия ПИ *«профессиональные знания»*. Однако можно обнаружить и некоторые существенные особенности. Так наибольшую уверенность, максимальную (мода 6) реципиенты демонстрируют по вопросам «Я могу руководить научно-исследовательской работой студентов», «Я включен в систему повышения академической и научной квалификации преподавателей вузов», «Я слежу за новинками профессиональной литературы». Установленная существенная корреляция между вопросами (более 0,5) значимо связала вопросы «Я знаю, в чем заключаются самые важные проблемы современной высшей школы» и «Я знаком/-а с Федеральным законом «Об образовании в РФ» и с нормативными актами о научной деятельности» (0,524 277), указав, что непонимание тенденций развития высшей школы во многом проистекает от незнания программных документов, а корреляция вопросов «Я знаю, в чем заключаются самые важные проблемы современной высшей школы» и «Я знаком с современными системами оценки и самооценки учебной деятельности студента» (0,537 115 2) указывает на проблемную зону в системе высшей школы: система оценки и самооценки учебной деятельности студента область, требующая существенных преобразований.

Коэффициент вариации по блоку *«Профессиональные роли»* в целом (61,1 %) указывает на самые большие противоречия из всех 8 изучаемых

структурных компонентов ПИ. Сама проблема профессиональных ролей оказалась достаточно неопределенной. Начиная с того, что самое ролей («Я выполняю 2 и более профессиональных ролей в вузе»), при том что в блоке были указаны некоторые из них: «преподаватель, исследователь, руководитель научных работ студентов, куратор, эксперт, руководитель академического/научного структурного подразделения». Среди главных все же осознается преподавательская деятельность: «Педагог-профессионал стремится, чтобы студент осмысленно и позитивно включался в учебный процесс» (мода 6, коэффициент вариации 21,9 %). А поскольку и с количеством ролей, и их наполнением много противоречий во взглядах, то и необходимость их совершенствования, и приемы их оценивания («Я осознаю необходимость совершенствования своей профессиональной роли /-ей», «Я постоянно оцениваю результаты и достижения своей работы») вызвали много разногласий.

При этом на утверждение «В работе преподавателя вуза насущный вопрос – определение приоритетов» все участники опроса отреагировали нейтрально (мода 4), т. е. не считают его насущным. Данные же свидетельствуют, что, не имея иерархичного представления о своих профессиональных обязательствах, преподаватели не могут выстроить адекватно значимости систему совершенствования и оценивания своего профессионального вклада. Система высшего образования в России сегодня нуждается в определении иерархичности профессиональных ролей преподавателя.

Структурный компонент ПИ *«Профессиональное отношение к работе»* вызвал достаточно согласованную реакцию участников опроса. И каждое из десяти суждений, и блок в целом получили КВ в рамках допустимой для достоверности вариативности – 22,4 %. Преподаватели высшей школы увлечены своей профессиональной деятельностью. Максимальный балл участники опроса поставили, оценивая высказывание «Мне комфортно работать с людьми» (мода 6). Это свидетельствует о том, что в сознании преподавателя высшей школы ключевой осознается функция «сотрудничества» со студентами, в которую входит не только обучение (искусное объяснение трудных вещей), но и способность увлечь идеями, специальностью, установить личностный контакт, задействовать разные профессиональные роли. Оценили эту свою способность все участники опроса преимущественно положительно, но с возможностью совершенствования (мода – пять из шести баллов).

Важно отметить выявленную положительную корреляцию между суждениями из разных блоков ПИ: так с суждением «Думаю, мне удастся преподавать свой предмет интересно» склонны соглашаться именно те преподаватели, которые «осознают необходимость совершенствования

своих профессиональных ролей» (0,560 907), т. е. сами ведут научную работу, включают в нее студентов, не забывают о воспитательной работе, видят в своей профессиональной деятельности возможности формирования личности студента, и тогда, рефлексировав качество своего преподавания, дают ему высокую оценку.

В структурном компоненте *«Взаимодействие с коллегами»* ни средние баллы, ни мода выбранных ответов не позволяют судить о каких-либо единых для сообщества ответах. Коэффициент вариации ответов по блоку (39,4 %) и по каждому суждению в отдельности превышают допустимые для достоверности 33 %. В целом ответы респондентов указывают на то, что при признании высокой степени необходимости профессионального общения и взаимодействия, в современной системе высшего образования преподаватель остался аутированным в профессиональной среде. Среднестатистический преподаватель регионального российского вуза практически не включен в мировое научное сообщество – не имеет опыта академической и исследовательской работы в зарубежных вузах (одна из причин – незнание иностранных языков на достаточном уровне, но представляется, что не единственная). Система работы профессиональных сообществ практически разрушена: в общей массе не вызвали согласия утверждения, важные для профессиональной идентичности: «Для повышения квалификации я использую учебные семинары и работу в профессиональных ассоциациях», «Я каждый год активно участвую в конференциях и семинарах», «Я включаюсь в профессиональные дискуссии со специалистами в своей научной отрасли». Единственное, что еще поддерживается – «Я систематически публикую научно-исследовательские и методические статьи», но коэффициент вариации (50,97 %) систематичность и характерность этого для всех ставит под большой вопрос. Необходимость же профессионального общения признается респондентами («Я стараюсь консультироваться с коллегами и выслушивать их отзывы о своей работе для своего профессионального развития» – мода 5).

Суждения, предложенные для оценки выявления степени *социальной вовлеченности* современного преподавателя высшей школы, вызвали разную степень согласности и согласованности ответов реципиентов – по всей выборке мода 5, КВ 40,3 %. Высоко оценив социальный статус своей профессии – «Моя профессия уникальна и ценна для развития общества» (мода 6), тем не менее, в реализации своих гражданских прав реципиенты были не столь активны: «Я участвую в общественно значимых мероприятиях: в выборах, городских и государственных праздниках и т. д.» (мода у женщин 5, у мужчин – 3), «Считаю долгом преподавателя способствовать повышению культуры в социальной среде»

(мода у женщин 5, у мужчин – 4), «В политических дискуссиях различного уровня я использую свой педагогический опыт для выявления социальных проблем и поиска путей их решения» (мода у женщин 4, у мужчин – 3). Наибольшее дружное неприятие вызвало у участников опроса утверждение «Я поддерживаю негосударственные организации и участвую в их деятельности»: полное несогласие – наиболее частотный ответ (мода 1). Негосударственные структуры не пользуются популярностью у опрошенных.

Однако высокий коэффициент вариативности ответов по большинству суждений указывает, что политическая, общественная, культурно-массовая вовлеченность преподавателей высшей школы очень различна: от в максимальной степени активной позиции до полной пассивности, т. е. носит индивидуально личностный характер. Установленная положительная корреляция вопросов указывает, что те, кто активен в общественной жизни (выборы, государственные праздники, городские мероприятия и др.), проявляет активность и в культурно-массовых, спортивных событиях (0,535 358). Общественная работа преподавателя, чаще всего осознается им как «консультирование школьников, студентов и других людей, кому может понадобиться профессиональная помощь» (0,657 946), «ознакомление с новинками и интересными достижениями в профессии» (0,597 309), в этом же заключается вклад в повышение культуры населения (0,531 466). И только те, для кого характерно участвовать в политических дебатах, видят необходимость защищать свою профессию в публичных дискуссиях (0,577 896).

Степень рассогласованности ответов по всей выборке в целом (КВ 42,5, по каждому из предложенных суждений) указывает, что *жизнестойкость (адаптивность)* в высокой степени индивидуальная характеристика. Высшее образование, опыт научно-исследовательской деятельности, престижный социальный статус в купе не дают гарантий повышенной жизнестойкости личности, не способствуют однозначно повышению ее адаптивности. Те, кто профессионально учат других, в жизненной практике не отличаются поголовно социальной уверенностью, обученностью решения жизненных проблем.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена указал на значимую для опрашиваемых связь суждений (0,565 432) «Мне кажется, я не живу полной жизнью, а только играю роль» и «Мне кажется, если бы в прошлом у меня было меньше разочарований и невзгод, мне было бы сейчас легче жить на свете», что указывает на влияние груза прежних разочарований на восприятие дня сегодняшнего для тех, кто не умеет использовать психологические защиты, чтобы избавляться от тягот прежних неудач.

На вопросы по компоненту ПИ «*Толерантность*» все участники опроса достоверно согласованно (КВ 25 %) ответили относительно себя «Я терпим к другой точке зрения» (мода 5). Итак, для ПИ педагогов характерно представление о себе как человеке толерантном в профессиональной деятельности и личностных проявлениях. Были получены отрицательные оценки суждений «Современная молодежь вызывает неприятные чувства своими взглядами и внешним видом» (мода 2), «Представители некоторых национальностей откровенно не симпатичны мне» (мода 1), «Есть тип мужчин (женщин), который я не выношу» (мода 1), «Обычно я без особого внимания выслушиваю исповеди людей» (мода 2). Но усредненную позитивную картину сильно «портит» тот факт, что коэффициент вариации по этим суждениям выше показателя достоверности – в средних показателях растворилось много значительно отличающихся от них ответов. Например, для вопроса о национальной терпимости он 49 %. Это значит, что дисперсия мнений была существенной. Это же касается молодежи, «странных» людей, представителей противоположного пола, несообразительных собеседников. Получается, что только сама уверенность педагога высшей школы в своей толерантности нельзя поставить под сомнение, но не ее наличие.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о немалом количестве проблем в профессиональной идентичности российского преподавателя высшей школы, вызванных и отражающих в определенной степени проблемы современного российского общества.

Список использованных источников и литературы

1 Шпона, А. Сущность и структура профессиональной идентичности педагога / А. Шпона, М. Виднер, Е. Ермолаева // Известия Смоленского государственного университета. – 2015. – №1. – С. 375–381.

УДК 316.752:37.016:811'243-057.875

В. С. Боголюбская

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПРЕДМЕТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

В предложенной статье анализируются такие понятия, как ценность и ценностное отношение. Обращается внимание на процесс формирования личности

старшего школьника. Рассматривается необходимость формирования ценностного отношения к изучению иностранного языка у старших школьников.

Образование имеет своей целью формирование гражданина с устоявшейся нравственной позицией, высоким уровнем мобильности и инициативности, стремящегося к постоянному совершенствованию. Достижению заданной цели способствует изучение учебного предмета «Иностранный язык», обладающего развивающей, воспитательной и образовательной функцией. Необходимость владения иностранным языком на современном этапе развития общества обусловлена социальным заказом. Учитывая данные факты, можно утверждать, что его роль и место в образовательном процессе сложно переоценить. Несмотря на популяризацию иностранного языка, можно говорить о том, что в обществе, в частности среди учащихся старших классов, недостаточно развито понимание важности владения межкультурной коммуникацией. В то же время можно предположить, что формирование ценностного отношения к изучению иностранного языка может изменить сложившуюся ситуацию в лучшую сторону.

Согласно мнению многих ученых, понятие ценности сложно поддается однозначному определению. При этом каждая трактовка данного понятия раскрывает какую-либо его особенность в зависимости от взглядов исследователей [1, с. 92–93]. В. М. Полонский в словаре по образованию и педагогике определяет понятие ценности как «абстрактные идеалы, представления, явления действительности», при этом подчеркивается необходимость учета идеалов, принятых и признанных в современном обществе, в качестве которых могут выступать особенности и характеристики личности необходимые для формирования в процессе образования [2, с. 37]. Исторически обусловлен тот факт, что к ценностям принято относить исключительно «положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом». Отличительной характеристикой ценностей является их постоянная связь с человеком и обществом, при этом ценности не могут существовать без них и вне их [3, с. 114–115], так как их возникновение обусловлено деятельностью человека в конкретных исторических условиях. При этом ценности подвержены изменениям в процессе социализации человека: под влиянием системы знаний и жизненного опыта человека [2, с. 99–100]. В качестве ценностей могут выступать только предметы или явления важные для человека [4, с. 20–22]. В тоже время личность сама определяет степень важности для себя той либо иной ценности в зависимости от своих потребностей, что указывает на индивидуальный смысл ценностей. Предмет, выступающий в качестве ценности, обязательно играет определенную роль в жизнедеятельности человека. Следует также отметить объективность природы

ценностей [3, с.114–115]. Для усвоения ценностей необходимо понимание их значения, приобретение их личностного смысла для человека [4, с. 20–22]. А.В. Миронов считает, что ценности заключают в себе общественное, личностное или культурное значение явлений или предметов. Поэтому проблема ценности включает в себя процесс объяснения значения того или иного явления, а затем процесс его оценивания [1, с. 100]. Можно утверждать, что актуальные ценности формируются в процессе развития общества, под влиянием современных условий.

Понятие ценности взаимосвязано с ценностным отношением. Российские ученые В. А. Сластенин и В. И. Чижаква под ценностным отношением понимают «внутреннюю позицию личности, отражающую взаимосвязь личностных и общественных значений». Ценностное отношение необходимо рассматривать как категорию, находящуюся в тесной связи с сознанием и жизненными целями личности [5, с. 124–126]. Его принято рассматривать с нескольких сторон: со стороны собственных, естественных сторон объектов и со стороны субъекта, его отношения к объекту [1, с. 97]. Следует согласиться с мнением большинства ученых, что объектом ценностного отношения могут выступать только значимые для общества и отдельного человека, в частности, предметы либо явления. Ценностное отношение несет в себе субъективную позицию личности к объективным явлениям. Оно появляется в случае возможности объекта удовлетворить потребности субъекта. Это обуславливает его эмоциональную природу. Ценностное отношение обладает проективной функцией, соединяющей «индивидуальное сознание с общественным, субъективную реальность с объективной». Поэтому отношение можно рассматривать как единицу психологического анализа личности [4, с. 124–126].

Особое значение в процессе формирования ценностей и ценностного отношения личности в обществе имеет образование, основывающееся на культурных традициях и ценностях народа, достижениях мировой культуры. Оно позволяет человеку постоянно самосовершенствоваться. Формирование ценностей в течение всего школьного возраста способствует расширению ценностных отношений, так как в результате взросления и развития учащихся происходит более глубокое осмысление ценностей. Наибольшей восприимчивостью к данному процессу обладают учащиеся старшего школьного возраста. Старший школьный возраст можно определить как период активного личностного самоопределения, характеризующегося выбором личной жизненной позиции, ценностей, средств достижения поставленных целей, профессиональным самоопределением. Для периода старшего школьного возраста характерно эмоциональное психическое пресыщение и угасание. Возможными причинами этого могут выступать неумение грамотно распорядиться своим

временем, неумение расставлять приоритеты, чрезмерное давление со стороны взрослых [6, с. 86–88]. С целью недопущения такого негативного процесса необходимо проводить работу с родителями по разъяснению психологических особенностей данного возрастного периода, обращать большое внимание на отношение старших школьников к обучению, на их психо-эмоциональное состояние и незамедлительно реагировать на его изменения.

В рассматриваемом возрасте для учащихся характерна постановка целей для дальнейшей самореализации в личностном и профессиональном плане: анализ социокультурной ситуации, становление мировоззрения, самосознания, жизненной позиции, подготовка к вступлению в самостоятельную жизнь, выбор профессионального пути. Период интенсивного развития личности, а именно период старшего школьного возраста, характеризуется активным совершенствованием мотивационно-потребностной сферы [7, с. 3]. На процесс целеполагания значительное влияние имеют индивидуально-психологические особенности членов семьи, умение содействовать формированию у школьника внутренней мотивации [6, с. 86–88], что в очередной раз подчеркивает огромное влияние семейного воспитания на процесс становления личности учащегося. Этот период у школьников наиболее восприимчив к процессу возникновения новых ценностных отношений и, соответственно, новых потребностей и интересов [7, с. 3], так как в обозначенный период происходит завершение основных процессов формирования личности учащегося, его собственной «Я-концепции». Это подчеркивает необходимость грамотного педагогического сопровождения процесса взросления учащихся.

Необходимо помнить, что, имея сильную внутреннюю мотивацию, школьник может успешно осуществлять ту или иную деятельность, ставя перед собой трудные, но посильные задачи. С этой целью необходимо направлять школьников на внутренние ценности, развивать самостоятельность поведения, повышать их самооценку [6, с. 86–88]. Принятие социально обусловленных ценностей способствует формированию системы мотивации учебной и дальнейшей деятельности. При этом ценности выполняют регулирующую функцию, соответствующую общественным стандартам [7, с. 10].

Соотнося свою точку зрения со сложившейся в обществе, старший школьник формирует свое отношение к социальным ценностям, принимая или отвергая их в зависимости от того, удовлетворяют они его потребности или нет. Таким образом, педагогическое воздействие должно осуществляться при одновременном взаимодействии рационального, эмоционального и поведенческого компонентов образовательного процесса.

Вследствие грамотного педагогического сопровождения формирующейся личности старшего школьника у него появляется потребность следовать социальным ценностям, в соответствии с ними самостоятельно выстраивать свою линию поведения, формировать свой индивидуальный идеальный образ жизни.

Следует отметить значительную роль иноязычного обучения в современной образовательной парадигме как средства познания и развития личности учащегося. Иноязычное образование способствует формированию социально-личностной компетенции, что позволяет обучаемому эффективно решать коммуникативные производственные задачи в своей дальнейшей жизнедеятельности. Иноязычное общение, являясь составляющей социальной компетентности, предусматривает необходимость формирования культуры общения, чему способствуют занятия по иностранному языку. Это делает возможным его дальнейшую интеграцию в современном поликультурном мире, так как именно язык обеспечивает конкурентоспособность в современных рыночных условиях труда, доступ к современным достижениям общества [8, с. 180–184]. На основе этого можно заключить, что изучение иностранного языка, нацеленное на формирование поликультурной многоязычной личности, способной к межкультурной коммуникации, позволяет наиболее полно соответствовать данным компетенциям.

Социально обусловленная необходимость изучения иностранного языка, а также его значительная роль в жизнедеятельности современного общества, потребность во владении иноязычной коммуникативной компетенцией в мире сегодня определяют возможность рассмотрения иноязычной коммуникативной компетенции как социальной ценности. Можно говорить о том, что способность к иноязычному общению имеет общественное, личностное и культурное значение. Так как для усвоения ценности и формирования ценностного отношения необходимо понимание личностной значимости данного предмета, способности владения иностранным языком удовлетворить потребности личности, возможности в реализации поставленных задач, необходимо уделять большое внимание разъяснению учащимся потребности в изучении иностранного языка в процессе учебной и внеучебной деятельности. При этом обязательным условием является учет особенностей психологического развития личности и индивидуальный подход к каждому учащемуся. Следует заметить, что ценностное отношение к иноязычному образованию, отвечающему современным социальным требованиям, способствует развитию мотивационной сферы личности старшеклассника, повышению его интереса к изучению иностранного языка.

Список использованных источников и литературы

- 1 Миронов, А. В. Понятие ценности, виды и иерархия ценностей / А. В. Миронов // Социально-гуманитарные знания. – 2007. – № 1. – С. 92–105.
- 2 Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
- 3 Педагогика : учебное пособие для студентов и педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
- 4 Клепиков, В. Н. Психолого-педагогический механизм приобщения детей к общечеловеческим ценностям / В. Н. Клепиков // Воспитание школьников. – 2011. – № 8. – С. 18–22.
- 5 Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие для вузов / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
- 6 Месникович, С. А. Особенности формирования навыков целеполагания у подростков / С. А. Месникович // Народная асвета. – 2015. – № 7. – С. 85–88.
- 7 Вартанова, И. И. Личность старшеклассника: мотивация и система ценностей / И. И. Вартанова // Вопросы психологии. – 2012. – № 3. – С. 3–11.
- 8 Хведченя, Л. В. Проектирование учебной программы по иностранным языкам на основе компетентностного подхода / Л. В. Хведченя // Научно-методические инновации в высшей школе / под общ. ред. проф. А. В. Макарова. – Минск: РИВШ, 2008. – С. 172–185.

УДК 37.019.3:51

А. Я. Ванага

Латвия, Юрмала, колледж «Республиканского реабилитационного центра»

ЗАКОНОМЕРНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

В данной статье рассмотрены составные системы обучения, влияние философии, психологии, педагогики на содержание программы и преподавание математики. Особое внимание уделено элементам классической логики в преподавании математики. В статье упомянуты практические примеры из опыта автора, названы особенности работы со студентами с ограниченными возможностями, цель обучения: расширение горизонта человеческого интеллекта.

Система обучения состоит из трех основных частей: умение учиться или формальное образование, умение делать или профессиональное образование, а также умение быть или культурное образование (рисунок 1).

Формальное образование строго планирует организационную модель определенного набора мер, а рынок труда требует четких знаний и навыков

для более или менее постоянного стандартного списка профессий. Сегодня работа уже контракт не на всю жизнь. Бизнесорганизации становятся мобильными и ориентированы на проекты, в которых нанимают сотрудников с необходимыми знаниями или специально обучают. Образование не может быть законченным, требуется постоянное обновление. В некоторых областях таких как ИТ предлагаемая учебная программа стареет быстрее, чем технология развивается. Школы и вузы по сути теряют свою роль: ученик или студент может учиться на курсах, а также заочно у себя дома на компьютере (единственное он не приобретает социальных навыков).



Рисунок 1 – Структура системы образования [1, с. 204]

Цель Государственного агентства социальной интеграции (SIVA) в Латвии – обучение и переобучение персон с инвалидностью или с прогнозируемой инвалидностью, обеспечивая помощь социального педагога, психолога и медицинскую помощь, а также возможности препровождения свободного времени. Основные функции – социальная реабилитация и профессиональная реабилитация, в которую входят: определение профессиональной пригодности, профессиональное образование (колледж, Юрмальская профессиональная средняя школа, автошкола), психосоциальная помощь, поддержка при поступлении на работу. Колледж своим клиентам предлагает программы первого уровня высшего образования, профессиональная средняя школа – программы среднего профессионального образования, профессионального образования, курсы, а также учебные программы навыков, в которых нуждается рынок труда.

Математика представляет предмет формального образования, но без вычислений и знаний других тем математики не будет эффективного освоения профессионального образования. На содержание программы и преподавание математики в любой специальности влияет философские

восприятия окружающего мира, теоретическая классическая и современная математика, практическая или деловая математика, знания психологии человека, педагогика в особенности с ее дидактическими методами (рисунок 2).



Рисунок 2 – Современное математическое образование

Философия начинается с удивления. В Древней Греции философ Сократ практиковал метод вопросов или эвристики, который актуальность не потерял и по сей день [2, с. 95].

Редьярд Киплинг написал стихотворение, в котором говорится о шести слугах, которые учили его: их зовут Почему, Когда, Как, Что, Где и Когда [3, с. 58]. В математике важнее из всех трое, и в следующем порядке: Что, Как и в особенности Почему.

Психологи после исследований сделали вывод, что ключевую роль в процессе обучения играет чувство собственного достоинства и уверенность в том, что студент будет в состоянии сделать заданное, тем самым повышая свою мотивацию.

Обучение делится на две части: 1) цели обучения: освоение знаний, умений и навыков; 2) усовершенствование психических процессов: внимания, мышления, памяти.

Мышление, память и т. д. являются объектами исследования не только в психологии, а также в классической логике. В алгебре как и в логике имеется синтаксис (форма записи) и семантика (смысл).

Освоение новых знаний выстраивается в последствии: чувства, эмоции, восприятие, понятия, суждения и выводы [3, с. 90]. Понятия – существенные свойства, характеризующие объект. Любое понятие имеет смысл и объем. Понятия формируют терминологию [4, с. 113–122].

Итак, содержание образования должно быть систематическим, логическим, последовательным и непрерывным, чтобы преподавание велось

в определенном порядке, системе. Важным инструментом обеспечения принципа последовательности являются структурно-логические схемы, вскрывающие иерархию понятий, систему знаний. Например, необходимо показать, что в математике есть только одно основное действие – сложение, акцентируя взаимно противоположные действия (сложение и вычитание; умножение и деление; возведение в степень, извлечение корня и вычисление логарифма), что в дальнейшем упрощает понять закономерности математических действий, освоение решений уравнений, а в физике это основные знания для выражения нужной величины из формулы.

Структурно-логическая схема получается и в освоении всех видов фигур в планиметрии, что потом используется в приспособлении одной основной формулы площади параллелограмма, вычисляя площадь других фигур.

Углублять и закреплять учебный материал нужно анализом всевозможных ситуаций. В математике эффективный способ систематизации понятий или методов решения, это создания различных таблиц, например, решение квадратных уравнений всех видов с всевозможным числом решений, а также несколькими способами.

Для учеников одна из сложнейших тем является функции и построение графиков. Тема объемная, поэтому полезно обобщить преобразование графиков функций в одну таблицу, систематизируя по синтаксису и соответственной семантике (к основной функции или аргументу прибавить или отнять число – сдвиг; умножить или делить – деформация; минус перед основной функцией – полная симметрия или перед аргументом – частичная симметрия).

Приобретая новые знания, требуется воображение, фантазия (чтобы понятия и обозначения интерпретировать в реальный мир), необходимо тренировать память (чтобы помнить изучаемый материал), развивать мышление (чтобы иметь возможность использовать теорию доказательств и формулировать новые выводы). Логика не является наследственной чертой человека, а формируется в процессе непрерывного обучения через всю жизнь, поэтому система образования должна быть такой, где логические элементы играют доминирующую роль. Нельзя забывать, что логика должна сочетаться с эмоциями, чувствами. Для этого используется наглядность, практические задания и межпредметная связь.

Л. С. Выготский отверг идею, что интеллект является величиной постоянной [2, с. 24]. При взгляде на любой вопрос, чтобы понять суть вещей, надо искать ряд практических задач или вариантов решения проблемы, чтобы иметь возможность анализировать результаты. Идея будет гениальной, если будут найдена необычная точка зрения и способ дальнейшего развития. Готовность увидеть другие варианты и попробовать альтернативные методы расширяет горизонт человеческого интеллекта.

При работе со студентами с ограниченными возможностями, важно раннее выявление проблем обучения и их устранение; важен индивидуальный и дифференцированный подход, потому что умственные способности и опыт студентов, а также физические способности различны, приходится считаться с потребностями студентов (более подробную информацию на лекциях или более индивидуальные работы, больше теории или больше задач, синтез или анализ, визуальные восприятия или слуховые, пространственное мышление или логическое мышление, больше таблиц и диаграмм или длительное повторение изучаемого материала, задачи на время или задачи без ограничений по времени, нужны дополнительные материалы для самостоятельного изучения или у студентов уже имеются хорошие способности самоконтроля, в проверочных работах больше заданий в виде тестов или больше возможностей выразить свои мысли и показать все решение, экстравертная или интровертная личность).

В эпоху, когда технология находится на подъеме, и перед нами огромное море информации, память играет важную роль как в повседневной жизни людей, так и в карьере, так что память надо развивать и укреплять, но подход должен быть осторожным. Для того, чтобы иметь возможность нормально воспринимать информацию, необходимо соблюдать условия: благотворный сон, положительные эмоции, стремиться уменьшить стресс, нормальное функционирование организма в движении.

В проведенном социологическом опросе выпускники колледжа и профессиональной школы указали, что во время учебы они улучшили навыки и умения (43 %), продолжили умственное и физическое развитие личности (27 %), получили знания (22 %) и назвали другие варианты (8 %).

Образование должно быть интерактивным, в соответствии с развитием персональной карьеры, где наиболее важным является конечный результат: системное мышление ученика или студента.

Можно скопировать материал, но не интеллект. Системе образования следует уделять больше усилий, чтобы создавать или поддерживать жизненные ценности. Работодатели должны быть готовы постоянно совершенствовать свои знания, решать любые проблемы комплексно.

Список использованных источников и литературы

- 1 Gharajedaghi, J. Systems thinking, Managing Chaos and complexity: a platform for designing business architecture / J. Gharajedaghi. Elsevier, 2006. – 340 p.
- 2 Fišers, R. Mācīsim bērniem mācīties / R. Fišers. – R.: Raka, 2005. – 219 lpp.
- 3 Fišers, R. Mācīsim bērniem domāt / R. Fišers. – R.: Raka, 2005. – 325 lpp.
- 4 Vedins, I. Loģika. Mācību grāmata augstskolām / I. Vedins. – R.: Avots, 2000. – 519 lpp.

Е. В. Гапанович-Кайдалова
Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи мышления, речи, языка и сознания, развития речи в процессе обучения. В результате теоретического анализа трудов Л. С. Выготского выделены концептуальные положения, на которые целесообразно опираться при проведении работы по развитию речи. Особое внимание уделяется исследованиям процесса формирования письменной речи у детей разного возраста, проведенных учениками и последователями Л. С. Выготского. Подчеркивается необходимость специального формирования у учащихся умения строить самостоятельные тексты.

Большое значение для развития современных представлений о взаимосвязи мышления, речи, языка и сознания имеют идеи Л.С. Выготского. Согласно созданной им культурно-исторической теории, человек строит новые формы своего действия сначала в мыслях, то есть он работает над мысленными моделями. Детерминанты деятельности и сознания человека лежат в исторически развивающейся культуре, воплощённой в различных знаковых системах, например, в языке. Мышление и речь являются ключом к пониманию человеческого сознания, а также самосознания.

В проблеме взаимосвязи мышления и речи на первый план выдвигается вопрос об отношении различных психических функций, различных видов деятельности сознания. «Центральным моментом всей этой проблемы является вопрос об отношении мысли к слову» [1, с. 10]. Течение мысли совершается, по мнению Л. С. Выготского, как внутреннее движение через целый ряд этапов, как переход мысли в слово и слова в мысль. Речь не служит выражением готовой мысли. Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Процессы развития звуковой и смысловой сторон речи имеют противоположную направленность: внешняя сторона речи идёт от части к целому, смысловая развивается от целого (предложения) к части (слову). Однако эти процессы в реальной языковой и речевой практике выступают в диалектическом единстве.

Для изучения взаимосвязи, существующей между речью и мышлением, предлагалось использовать анализ по единицам. Единицей речевого мышления Л. С. Выготский назвал значение слова. «Слово без значения

есть не слово, но звук пустой. Слово, лишённое значения, уже не относится более к царству речи. Поэтому значение в равной мере может рассматриваться и как явление, речевое по своей природе, и как явление, относящееся к области мышления» [1, с. 17].

Обратившись к рассмотрению проблем обучения и, в частности, процессов понимания в детском возрасте, Л. С. Выготский сделал следующие умозаключения: человек с помощью мышления обобщённо отражает действительность, благодаря этому становится возможным появление высших, присущих лишь человеку, форм общения.

Процесс передачи своих переживаний и вообще любой информации, своему собеседнику невозможен без обобщения. Если нам не знакомо понятие, то мы не в состоянии понять слово, которым оно обозначено. Следовательно, значение слова представляет собой не только единство мышления и речи, но также единство обобщения и общения. Речевое мышление – всесторонне развитая и постоянно действующая функция общественного человека. Специфическим продуктом этой функции является обобщение, фиксированное в понятии. Для Л. С. Выготского система «знак – значение – общение» стала единицей поведения людей и всех реализующих его психических функций. Такой подход позволил по-новому взглянуть на проблему развития мышления и речи, дал возможность проследить связь между развитием детского мышления и социальным развитием ребёнка.

Л. С. Выготский и его сотрудники экспериментальным путём изучали процессы образования понятий у детей разного возраста. Если ребёнок раннего возраста, по определению учёного, прежде всего существо эмоциональное, то подросток предстаёт перед нами как существо мыслящее. Для образования понятий необходимо овладеть течением своих психических процессов, научиться контролировать собственное поведение с помощью функционального употребления слова или знака. Однако это происходит в окончательном виде только у подростков. Таким образом, переходный возраст становится возрастом кризиса и созревания мышления. Побуждающая сила, определяющая начало процесса образования понятий заложена вне подростка, то есть в социальной среде. Вростание его в культурную, профессиональную и общественную жизнь взрослых характеризуется органической связностью и внутренним единством моментов содержания и формы в развитии мышления. Л.С. Выготский отмечал, что только в этот период в связи с возникновением речевого мышления в понятиях возможно решение задачи на словах (без наглядной ситуации) и последующее выполнение её в действиях [2].

Помимо исследования особенностей развития мышления и речи на разных возрастных этапах Л. С. Выготский занимался рассмотрением

видов и форм речи. Он считал, что для психологии первостепенное значение имеет фундаментальное различие диалогической и монологической форм речи. К монологическим формам речи исследователь относил письменную и внутреннюю речь, а к диалогическим – устную. Учёный в своих трудах подробно охарактеризовал их с точки зрения предикативности. Письменная речь, по мнению Л. С. Выготского, – самая многословная, точная, развёрнутая, она сознательна, намерена и произвольна. Внутренняя речь – «мысленный черновик письменной речи» [1, с. 192], ей свойственна абсолютная предикативность. Внутренняя речь оперирует преимущественно семантикой, но не фонетикой речи. Устная речь рассчитана на восприятие её другими людьми, потому ей свойственна синтаксическая расчленённость, понятность, использование невербальных средств общения.

Л. С. Выготский подчёркивал, что мысль не совпадает непосредственно с речевым выражением. Речь состоит из отдельных слов, тогда как мысль представляет собой нечто целое, значительно большее по протяжению и объёму.

Необходимо отметить, что Л. С. Выготский явился основателем уникального каузально-генетического метода, который успешно применялся им и его последователями для изучения мышления и речи. Данный метод позволяет исследовать процесс возникновения психических новообразований путём их целенаправленного формирования.

Большой вклад в исследование и развитие проблемы взаимосвязи мышления, речи, языка и сознания внесли представители психологической школы Л. С. Выготского (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, Т. М. Савельева и др.). Внимание специалистов привлекают такие проблемы, как внутренняя и внешняя речь, их взаимодействие, механизмы речи, особенности устной и письменной формы процесса общения, речевые свойства личности, речь как способ существования сознания, как форма осуществления мышления, форма обобщения и т. д.

В своих работах они указывали на то, что речь неразрывно связана с мышлением, языком и сознанием. Связь речи с мышлением и сознанием осуществляется посредством языка, с помощью которого обобщается и передается отдельным людям опыт общественно-исторической практики человечества.

Формы (синтаксический строй) письменной, устной и внутренней речи различаются: письменная речь есть самая многословная, точная, с полным развёртыванием подлежащего и сказуемого; устная речь может быть предикативной; внутренняя речь предикативна всегда. Динамику нарастания предикативности Л. С. Выготский связывает с различием

функций этих видов речи. Формы письменной речи определяются спецификой общения собеседников, находящихся в разных ситуациях. В устной речи становятся возможными сокращения, потому что общение происходит между собеседниками, которым известно подлежащее высказывания; во внутренней речи подлежащее подразумевается всегда. Письменная речь основывается на сложных психических образованиях – на внутренней речи, способности к абстракции, произвольности и осознанности речевых процессов. Л. С. Выготский подчёркивал необходимость создания условий их специального формирования в процессе развития письменной речи.

Идеи Л. С. Выготского стали серьёзной теоретической основой для дальнейшего исследования процесса формирования письменной речи у детей. Его ученик и последователь, Д. Б. Эльконин стремился понять письменную речь в качестве особого способа общения и становления мысли, проследить, как она приобретает психологические характеристики. В этом он видел психологический смысл изучения письменной речи. Д. Б. Эльконин указывал, что большое значение для развития письменной речи имеет: устная творческая работа с прочитываемыми текстами. Выполняя такого рода задания, ученики пытаются встать на точку зрения читателя; чтение как понимание письменной речи; грамматика [3]. Для обучения письменной речи он предлагает использовать такие задания, как краткое написание о чём-нибудь по вопросам, по развёрнутому плану, вставка пропущенных слов и выражений, другие упражнения с деформированным текстом.

Д. Б. Эльконин продемонстрировал, что максимальные возможности производительности речи обнаруживаются в свободном письме. Аналогичные идеи высказывали П. П. Блонский и Н. И. Жинкин.

Письменная речь рассматривается Н. И. Жинкиным как сложная аналитико-синтетическая деятельность, в которую входят механизмы отбора слов, упреждения и критики текста. Учёный уделяет большое внимание проблеме связности текста. Он впервые осуществил тщательный анализ этого параметра письменной речи с точки зрения ее функций и средств реализации, считал, что в школе необходимо специально формировать умение строить текст.

Ш. А. Амонашвили считает, что письменную речь следует формировать одновременно и в единстве с развитием навыков письма и устной речи. Он указывает, что предпосылки письменной речи (объективация, упреждение и критика текста) необходимо создавать в условиях устной речи [4]. Ш. А. Амонашвили попытался сформировать письменную речь во всей полноте её звеньев – программирование высказывания, его реализация, контроль и коррекция в традиционном обучении ученик начальной школы выполняет только реализацию, а остальные фазы осуществляются учителем.

На наш взгляд, вполне обоснованной является идея Н. И. Жинкина о необходимости специального формирования у учащихся умения строить самостоятельные тексты. Однако, вслед за Ш. А. Амонашвили, мы считаем необходимым при обучении письменной речи использовать такие формы работы учащихся, как самоконтроль и редактирование собственных высказываний. Именно на этих принципах построена разработанная нами технология формирования письменной речи младших подростков в условиях близкородственного двуязычия.

М. Р. Львов [5] основным условием формирования письменной речи считает создание мотивации. По его мнению, усвоение связной письменной речи является многоступенчатым процессом: слово – предложение – текст. Однако, такое движение только в одном направлении (от простого к сложному) психологически мало оправданно.

А. Р. Лурия [6] указывает, что письменная речь в отличие от устной, формирующейся в процессе живого общения с самого начала является сознательным произвольным актом, в котором средства выражения выступают как основной предмет деятельности.

Овладение свойствами письменной речи (развёрнутость и связность, структурная сложность) способствует произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности. Письменная речь принципиально усложняет структуру общения, так как открывает возможность обращения к отсутствующему собеседнику.

При разработке проблемы формирования письменной речи выделяется два важных вопроса: мотивация процесса усвоения письменной речи и определение уровня её структуры, с которого целесообразно начинать усвоение. Л. С. Выготский указывал на необходимость специально формировать потребность в использовании и развитии письменной речи. То есть ученый придавал большое значение мотивации учения. В работах Н. И. Жинкина, М. Р. Львова, И. Е. Сеницы, М. П. Феофанова и др. также признаётся важность создания у учащихся адекватной мотивации овладения письменной речью. Однако специальных исследований в этой области не проводилось.

В большинстве исследований, изучающих вопрос определения уровня структуры письменной речи, с которого целесообразно начинать усвоение, выдвигается положение о том, что из-за сложности структуры письменной речи отдельные её компоненты (навык письма, отбор слов, объективация речи, критика текста и др.), необходимо проектировать и предварительно формировать в условиях развития детской речи, а потом на их основе создавать умение строить целостные тексты (Ш. А. Амонашвили, М. Р. Львов, И. Е. Сеница и др.).

В связи с демократизацией и гуманизацией образования и обучения в современных исследованиях смещается акцент с изучения собственно

языка на изучение языковой личности (Ю. Н. Караулов и др.). На наш взгляд, процесс формирования письменной речи неотделим от личностного развития ребенка, от процесса становления его как субъекта речевой деятельности.

Таким образом, при проведении работы по развитию речи целесообразно опираться на концептуальные положения, разработанные Л. С. Выготским: психика человека имеет социальную природу; речь неразрывно связана с мышлением, языком и сознанием; речевое мышление – функция общественного человека, знак – связующее звено между миром культуры и индивидуальным сознанием; речь – вид деятельности; мысль совершается в слове, посредством языка обобщается и передается отдельным людям опыт общественно-исторической практики человечества; обучение ведёт за собой развитие.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5–361.
- 2 Выготский, Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 4. – С. 5–242.
- 3 Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин // Возрастная и педагогическая психология. – М.: Академия, 1999. – С. 59–65.
- 4 Амонашвили, Ш. А. Основы формирования навыков письма и развития письменной речи в начальных классах. – Расширенный автореф. на соиск. учен. степени д-ра психол. наук: 730 / Ш. А. Амонашвили. – М.: АПН СССР, НИИ содержания и методов обучения, 1970. – 171 с.
- 5 Львов, М. Р. Тенденции развития речи учащихся средней школы / М. Р. Львов. – М.: Моск. гос. пед. ин-т, 1979. – Вып. 2. – 77 с.
- 6 Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М.: МГУ, 1979. – 319 с.

УДК 316.622:316.613.434-053.6

В. П. Горленко

г. Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ

В русле идей Л. С. Выготского рассматривается проблема «кризиса подросткового возраста» и «трудных детей». Делается акцент на изучении поведения

подростков агрессивной направленности как одной из категорий «трудных детей». Приводятся данные диагностического исследования уровня агрессивности подростков, делается сравнительный анализ сходства и различия агрессивного поведения по возрастному признаку. Предлагаются формы и методы коррекционной работы педагога-психолога по снижению уровня агрессивности подростков.

Как известно, многим подросткам свойственны какие-то временные отклонения в поведении. Как правило, они легко преодолеваются усилиями родителей, учителей, воспитателей. Но поведение отдельной части подростков выходит за рамки допустимых шалостей и проступков, и воспитательная работа с ними не всегда приносит ожидаемый успех. Таких подростков относят к категории «трудных детей», говоря также о «кризисе подросткового возраста», который характеризуется повышенной «трудновоспитуемостью».

Детальный анализ этих двух категорий, а именно «трудновоспитуемости» и «кризиса подросткового возраста», мы находим у Л. С. Выготского. «К трудновоспитуемым детям в собственном смысле слова, – пишет ученый, – должны быть отнесены функциональные случаи отклонения от нормы в поведении и развитии. Природа таких случаев большей частью заключается в *психологическом конфликте* между ребенком и средой или между отдельными сторонами и слоями личности ребенка» [1, с. 178]. Л. С. Выготский также полагал, что изучение трудновоспитуемого ребенка более, чем какого-либо другого детского типа, должно основываться на длительном наблюдении его в процессе воспитания, на педагогическом эксперименте, на изучении продуктов творчества, игры и всех сторон поведения ребенка.

Что же касается кризиса подросткового возраста, то Л. С. Выготский выделял в нем две фазы – негативную и позитивную. Симптомом *негативной фазы кризиса* он считал ситуационную зависимость и неоднородность поведения. Крайнюю вариативность течения кризиса и относительную трудновоспитуемость ребенка Л. С. Выготский называл в качестве основного признака переходного возраста и подчеркивал, что определенные воздействия среды либо приводят к качественным изменениям в развитии, либо, напротив, травмируют организм и деструктивно влияют на развитие ребенка. В связи с этим Л. С. Выготский придавал особое значение и в связи с этим писал: «Наличие переходных и комбинированных форм должно привлечь особое внимание, так как переходные случаи позволяют в широкой мере предупредить снижение или затруднение типа развития ребенка, а смешанные формы требуют особо сложных приемов изучения и исследования» [1, с. 179].

Среди «трудных» или «трудновоспитуемых» подростков наиболее часто выделяют тех из них, для которых характерно *агрессивное поведение*.

Рост числа детей и подростков, склонных к агрессивным формам поведения, выдвигает на первый план задачу изучения социально-психологических условий, вызывающих это опасное явление. Особенно важным изучение агрессивности является в подростковом возрасте, когда эта черта находится в стадии своего становления и когда еще можно предпринять своевременные коррекционные действия.

В последние годы научный интерес к проблемам подростковой агрессии существенно возрос. Ученые разных направлений предлагают различные подходы к определению сущности агрессивного поведения, рассмотрению факторов его появления, раскрытию психологических механизмов агрессии, ее видов и типов. Лонгитюдные исследования показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. Вот почему выявление мотивов агрессивного поведения подростков, изучение его психологических условий и вариантов настоятельно необходимо как для своевременной диагностики этого явления, так и для разработки коррекционных программ и методик. Именно эти два направления – диагностика и коррекция агрессивного поведения современных подростков – легли в основу дальнейшего содержания нашей статьи.

Диагностика агрессивного поведения подростков. В психологии существуют такие методики, после проведения которых можно с уверенностью говорить о склонности к агрессивному поведению того или иного подростка. Одна из наиболее популярных – опросник Басса – Дарки на определение уровня агрессии, который позволяет исследовать агрессию как комплексный феномен и выявить такие формы агрессивности и враждебных реакций, как физическая агрессия, косвенная агрессия, склонность к раздражению, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. Данный опросник был использован нами для групповой диагностики агрессии.

Автором статьи совместно со студенткой 5 курса специальности «Социальная педагогика. Практическая психология» Е. П. Збиренко было проведено диагностическое исследование по выявлению уровня, сходства и различия агрессивного поведения подростков. Объектом исследования выступали подростки 9 «А» класса ГУО «Средняя школа № 30 г. Гомеля» и 8 «Б» класса ГУО «Средняя школа № 59 г. Гомеля». В качестве гипотезы мы предположили, что уровень агрессии учащихся этих классов может быть выше среднего в связи с возрастными особенностями. Ниже представляем результаты исследования (таблицы 1, 2).

Из данных первой таблицы видно, что высокий уровень агрессии у учащихся 9 «А» класса имеется по показателям: а) индекс враждебности; б) вербальная агрессия; в) чувство вины. В пределах нормы, то есть

на среднем уровне, находятся физическая агрессия, косвенная агрессия, обида, подозрительность и раздражение. Индекс агрессивности у большинства подростков находится на низком и среднем уровнях, а индекс враждебности – на среднем и высоком. Очевидно, что подросткам свойственно противопоставлять себя другим и с осторожностью относиться к мнениям других. Результаты подтверждают, что у подростков присутствует агрессивность, которая, однако, связана с реакцией растущего организма на взрослый мир.

Таблица 1 – Результаты анализа агрессивного поведения учащихся 9 «А» класса

Формы агрессивности	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %
Физическая агрессия	12,9	87,1	0
Косвенная агрессия	0	100	0
Склонность к раздражению	22,6	77,4	0
Негативизм	26	68	6
Обида	10	83	7
Подозрительность	3	94	3
Вербальная агрессия	6	71	23
Чувство вины	3	77	20
Индекс агрессивности	52	42	6
Индекс враждебности	3	65	32

Таблица 2 – Результаты анализа агрессивного поведения учащихся 8 «Б» класса

Формы агрессивности	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %
Физическая агрессия	19	74	7
Косвенная агрессия	0	100	0
Склонность к раздражению	19	81	0
Негативизм	26	70	4
Обида	4	96	0
Подозрительность	12	84	4
Вербальная агрессия	4	92	4
Чувство вины	26	74	0
Индекс агрессивности	37	63	0
Индекс враждебности	0	37	63

Вторая таблица показывает несколько иные результаты. Высокий уровень агрессии у исследуемых восьмиклассников имеется по следующим

показателям: а) физическая агрессия; б) негативизм; в) подозрительность; г) вербальная агрессия; д) чувство вины. В пределах нормы, то есть на среднем уровне, находятся косвенная агрессия, обида, склонность к раздражению. Индекс агрессивности имеет средний уровень, а индекс враждебности – высокий. Результаты подтверждают, что у подростков данного класса присутствует агрессивное поведение, но оно служит механизмом защиты. Агрессивность подростков является также способом достижения желаемого результата.

Далее рассмотрим *сходства и различия* в формах агрессивного поведения учащихся 9 «А» и 8 «Б» классов.

Физическая и косвенная агрессия. Из таблиц видно, что 87 % учащихся 9 «А» класса и 74 % учащихся 8 «Б» класса имеют средний уровень физической агрессии, для 7 % учащихся 8 «Б» класса характерен высокий уровень такой формы агрессии, тогда как для учащихся 9 «А» класса этот уровень вообще не характерен. Низкий уровень по данному показателю имеют 13 % учащихся 9 «А» класса и 19 % учащихся 8 «Б» класса. Косвенная агрессия у учащихся 9 «А» класса и 8 «Б» класса находится на среднем уровне.

Склонность к раздражению и негативизм. Низкий уровень раздражения имеют 23 % учащихся 9 «А» класса и 19 % учащихся 8 «Б» класса. Остальные опрошенные – 77 % подростков 9 «А» класса и 81 % подростков 8 «Б» класса имеют средний уровень раздражения. Высокий уровень негативизма характерен для 6 % учащихся 9 «А» класса, что на 2 % больше, чем у учащихся 8 «Б» класса (4 %). Средний уровень негативизма имеют 68 % учащихся 9 «А» класса и 70 % учащихся 8 «Б» класса. Низкий уровень негативизма в обоих классах имеют одинаковый процент учащихся – 26 %.

Обида и подозрительность. Показатель обиды у подростков 8 «Б» класса находится в основном на среднем уровне (96 %), в то время как у учащихся 9 «А» класса есть тенденция к высокому уровню – 7 % испытуемых. Низкий уровень обиды имеют 10 % учащихся 9 «А» класса и 4 % учащихся 8 «Б» класса. Одинаково имеют высокий уровень подозрительности учащиеся обоих классов – 3 % в 9 «А» классе и 4 % в 8 «Б» классе. Низкий уровень подозрительности имеют только 3 % учащихся 9 «А» класса, в то время как в 8 «Б» классе таких учащихся – 12 %. Остальные 94 % учащихся 9 «А» класса и 84 % учащихся 8 «Б» класса имеют средний уровень подозрительности.

Вербальная агрессия и чувство вины. Результаты анализа вербальной агрессии значительно различаются: высокий уровень имеют только 4 % учащихся 8 «Б» класса, в то время как у учащихся 9 «А» класса он составляет 23 %. Низкий уровень вербальной агрессии почти одинаков – 6 % среди учащихся 9 «А» класса и 4 % среди учащихся 8 «Б» класса.

Остальные учащиеся имеют средний уровень вербальной агрессии – 71 % в 9 «А» классе и 92 % в 8 «Б» классе. Для учащихся 9 «А» класса характерен высокий уровень чувства вины, тогда как для учащихся 8 «Б» класса этот уровень вовсе не характерен. Низкий уровень имеют 3 % учащихся 9 «А» класса и 26 % учащихся 8 «Б» класса. Средний уровень по показателю чувства вины имеют 77 % девятиклассников и 74 % восьмиклассников.

Индексы агрессивности и враждебности. Низкий уровень индекса агрессивности характерен для 52 % учащихся 9 «А» класса, у учащихся 8 «Б» класса он несколько ниже – 37 %. Высокий уровень по данному показателю имеют 6 % девятиклассников, для восьмиклассников он не характерен вообще. Тенденция к враждебности просматривается у учащихся 9 «А» класса в соотношении: низкий – 3 %, средний – 65 %, высокий – 32 %. У учащихся 8 «Б» класса индекс враждебности выявился на среднем уровне – 37 % и на высоком – 63 %.

Как видим, учащиеся 9 «А» класса и учащиеся 8 «Б» класса по разному проявляют агрессивность. В результате исследования выяснилось, что для большинства подростков из 9 «А» класса характерны вербальная агрессия и чувство вины, в то время как физическая и косвенная агрессия, раздражение, подозрительность уходят на второй план. Вербальная агрессия у девятиклассников проявляется в форме обвинений и критики другого, угрозы, командного тона, отрицания фактов и др. У восьмиклассников наблюдается высокий уровень враждебности, но в целом по другим показателям их поведение менее агрессивно. Что касается вербальной агрессии, то у восьмиклассников она выражается в недоверии к людям, обесценивании самого себя, эгоцентрической направленности, отсутствии эмпатии. Все это говорит о том, что девятиклассники в силу своих возрастных особенностей показывают более высокий уровень агрессивности.

Коррекционная работа с агрессивными подростками. Поведенческая коррекция признается одной из наиболее эффективных форм психологического воздействия на личность подростка с агрессивным поведением. Ведущую цель поведенческой коррекции можно сформулировать как достижение позитивных поведенческих изменений в различных направлениях. В связи с этим М. Н. Заостровцева и Н. В. Перешеина пишут: «Поведенческий подход ... непосредственно нацелен на поведенческие изменения и имеет выраженный практический характер» [2, с. 55]. В самом общем плане сущность коррекции заключается в деятельности специалиста по исправлению тех особенностей психологического, педагогического, социального плана, которые не соответствуют принятым в обществе моделям и нормам.

В работе с агрессивными подростками педагог-психолог может использовать самые различные виды коррекции: симптоматическую – снятие острых симптомов; каузальную – выявление источников и причин отклонений; коррекцию познавательной сферы подростка, его межличностных отношений, взаимодействия с родителями и др. [3, с. 8]. Общая психокоррекция направлена на гармонизацию личности в ходе развития. Частная психокоррекция представляет набор психолого-педагогических воздействий, адаптированных для детского и подросткового возраста. Специальная психокоррекция применяется для решения конкретных мер, направленных на частичное или полное исправление отдельных свойств и качеств, черт характера, связанных с агрессивным поведением подростков.

Агрессивное поведение подростков сопровождается широким кругом негативных эмоций. Их необходимо уменьшать, обучая необходимым навыкам позитивного поведения. Это можно делать двумя способами: а) через снижение напряжения и развитие самосознания подростков; б) путем активизации альтернативных реакций. Реализуются эти способы с помощью различных *форм коррекционной работы*. К ним, в частности относятся: игротерапия, библиотерапия, логотерапия, куклотерапия. Эти формы способствуют стимулированию позитивной мотивации, формированию личной ответственности за свое поведение, избавлению от таких чувств, как вина, раскаяние, стыд, боль, злость, ярость и др.

Агрессивные подростки зачастую проявляют агрессию потому, что не знают способов выражения чувств. Задача педагога-психолога – научить их выходить из нежелательного поведения приемлемыми способами. С этой целью с подростками проводятся *тренинговые занятия*, позволяющие моделировать позитивные формы поведения в специально создаваемых ситуациях. С агрессивными подростками обычно проводятся тренинги уверенности, коммуникативных навыков, принятия решения, разрешения конфликтов и др. Весьма эффективным в работе с агрессивными подростками является тренинг асертивности, способствующий формированию таких положительных качеств, как уверенность в себе, настойчивость, самореализация, самоутверждение, самовыражение, гордость, успех и др.

В программе коррекционных мероприятий с агрессивными подростками видное место занимает *консультативная работа*, которая связана с изменением когнитивных, эмоциональных и поведенческих процессов. Консультации психолога в случае с агрессивным поведением подростков нацелены на коррекцию и переконструирование негативных мыслей, установок, мотивов и служат для устранения нежелательных действий и поступков. Е. В. Змановская рекомендует «поведенческим

консультантам» использовать такие методы работы с агрессивными детьми, как тайм-аут (удаление ребенка из ситуации, в которой негативное поведение может получить подкрепление); методика негативных последствий (лишение подростка подкрепляющих стимулов); авersive методы (воздействие на ребенка, вызывающее дискомфорт) [4, с. 196]. В настоящее время в консультативной работе с агрессивными подростками чаще всего используется интегративный подход, построенный по следующей схеме: консультирование – системная психотерапия – социально-психологическая коррекция.

Таким образом, диагностика и коррекция агрессии подростков составляют два важнейших направления в ориентации на позитивную модель поведения. Комплекс диагностических средств позволяет получить достаточно объективную и детальную информацию об особенностях агрессивного поведения подростков. Коррекционная работа способствует формированию адекватных способов поведения, расширению позитивного поведенческого репертуара, развитию способов эффективного взаимодействия с окружающими, выработке навыков регуляции эмоциональных состояний.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
- 2 Заостровцева, М. Н. Агрессивность дошкольников: коррекция поведения / М. Н. Заостровцева, Н. В. Перешеина. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 112 с.
- 3 Осипова, А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие для студ. вузов / А. А. Осипова. – М. : ТЦ Сфера, 2000. – 512 с.
- 4 Змановская, Е. В. Дивиантология: психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.

УДК 15.21.41

А. А. Гофман

Россия, Москва, ФГБОУВО «МГУ имени М. В. Ломоносова»

ПРОИЗВОЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ЗАБЫВАНИЯ: РОЛЬ НАЛИЧИЯ И СОДЕРЖАНИЯ МНЕМИЧЕСКОЙ ЦЕЛИ

В работе анализируется проблема произвольности забывания, а также механизмы, лежащие за феноменологией забывания (механизм деградации мнемического

следа с течением времени и механизм снижения доступности материала). Рассматривается возможность произвольного понижения уровня воспроизведения, а также воздействие произвольности и целенаправленности на мнемический след. Исследование проведено на основе культурно-деятельностной методологии и позволяет системно интегрировать результаты исследований механизмов забывания, полученных в рамках когнитивной науки.

В течение многих тысячелетий человечество училось намеренно запоминать, создавая и отрабатывая разнообразные культурные приемы. Люди достаточно хорошо умеют намеренно заучивать, пользуясь для этого повторением, различными мнемотехническими приемами и, конечно, письменностью. Напротив, процессы забывания до сих пор часто рассматриваются как стихийные и неконтролируемые, несмотря на их очевидную функциональность. «Само по себе забывание, т. е. исчезновение тех связей, которые у нас установились как временные, является фактом в высокой степени биологически и психологически полезным, так как именно благодаря этому возникают чрезвычайно разнообразные и гибкие формы поведения. Умение забывать ненужное, отбрасывать лишнее, размыкать связи после того, как они уже сделали свое дело, так же необходимо, как и установление новых связей» [1, с. 172] – отмечает Л. С. Выготский. Проблема произвольности психических функций является одной из основных для неклассической психологии. «Центральная проблема всей психологии – свобода» [2, с. 295] – пишет Л. С. Выготский. Проблема произвольности и целенаправленности подробно изучена в традиционном аспекте запоминания, однако проблема забывания, не являлась предметом исследования известных нам отечественных авторов, однако многие их работы, а также сам культурно-деятельностный подход может во многом дополнить и обогатить исследования намеренного забывания, развиваемые в рамках зарубежной когнитивной психологии с начала 70-х гг. [3], где, на наш взгляд, игнорируется центральная для отечественной психологии проблема произвольности и целенаправленности, то есть проблема наличия или отсутствия мнемической цели. Само понятие «забывание» на сегодняшний день является разнородным. Некоторые авторы склонны рассматривать забывание, как процесс деградации и изменения мнемического следа [4, 5], в то время как другие [6] понимают данный процесс, как нарушение доступа к имеющемуся следу, что, на наш взгляд, является двумя негомогенными феноменами. Таким образом, целью данного исследования является изучение процесса забывания, обусловленного целенаправленной манипуляцией доступа к мнемическому следу. В зависимости от наличия/отсутствия мнемической цели, содержания цели (позитивная/негативная) а также наличия / отсутствия мнемического приема.

Метод

Для участия в данном исследовании были приглашены 166 студентов МГУ в возрасте от 19–22 лет. Для обеспечения однородного уровня владения стимульным материалом были подготовлены 12 стимульных пар, включающих в себя слово русского языка и псевдослово (например: цвет-лиу). На первом этапе задачей испытуемых было запомнить все 12 пар, в основную экспериментальную сессию было включено 98 испытуемых, показавших 100 % уровень воспроизведения стимульного материала на этапе тестирования. В основной серии эксперимента использовалась презентация MS Power Point, включающая в себя инструкцию, тренировочный блок и 12 основных слайдов. Во время основной экспериментальной части на экране появлялось слово на русском языке, через 2 секунды под словом появлялись короткая нейтральная арифметическая задача ($(15 - 5) \cdot 2 = \dots$) или одна из трех команд: «помнить», «забыть», «повторять вслух». Далее через 10 секунд слайд сменялся следующим аналогичным. Задачей испытуемых было вспомнить слово перевод на псевдоязыке и выполнить по отношению к нему команду. Прием запоминания и забывания в случае команд «забыть», «запомнить» не уточнялся. Во время предъявления команды «повторять вслух» все участники вместе с экспериментатором повторяли слово на русском языке в течение 10 секунд. Данное условие являлось приемом, направленным на снижение доступа к новому элементу ассоциативной пары, за счет актуализации старых ассоциативных связей, разработанный авторами на исследованиях эффектов забывания, индуцированного припоминанием, где преимущество в воспроизведении получает наиболее тренированная ассоциация, а также на классическую психологию памяти, на работы Эббингауза и закон распределений повторений Альфонса Йоста.

По истечении 45 минут, было проведено эксплицитное тестирование в форме свободного воспроизведения всех заученных ранее пар «слово – псевдослово». У всех участников создавалась мотивация к максимальному воспроизведению стимульного материала. В дополнение у испытуемых были собраны самоотчеты об использованных приемах для случаев, где экспериментатор не уточнял мнемическую технику (условия «забыть», «помнить»). ИмPLICITное тестирование не проводилось на данном этапе, в связи с высоким уровнем эксплицитного воспроизведения.

Месяц спустя после основной экспериментальной сессии были проведены следующие эксплицитное и имPLICITное тестирования (N = 98). ИмPLICITное тестирование проводилось в форме узнавания 12 стимульных псевдослов среди 24 слов дистракторов. Также эксплицитное и имPLICITное тестирования были проведены на интервале в 1 год (N = 58).

Результаты и их обсуждение

Проведенный двухфакторный дисперсионный анализ связанных выборок (в данный анализ были включены результаты эксплицитного теста на полное воспроизведение пар слово-псевдослово) показал: значимый эффект экспериментального условия (команды «помнить», «забыть», «повторять», «арифметическая задача») $F(3, 95) = 10,14, p < 0,00$; значимый эффект временного замера (тестирование полного воспроизведения через 45 минут после воздействия и через месяц после воздействия) $F(1, 97) = 101,88, p < 0,00$ при отсутствии их взаимодействия $F(3, 95) = 0,667, p = 0,575$. Таким образом, можно считать установленным, что реакция испытуемых на различные экспериментальные условия неоднородна, и обусловлена именно содержанием манипуляций, а не избирательной чувствительностью к фактору времени. С другой стороны, фактор времени однородно негативно влияет на эффективность воспроизведения во всех условиях.

Интервал 45 минут

После предъявления команды «забыть» через 45 минут, при создании мотивации на максимальное воспроизведение, испытуемые воспроизводят значимо меньше псевдослов по сравнению с условием команды «помнить» ($t(97) = 3,258, p = 0,002$), и на уровне тенденции, по сравнению с командой выполнять отвлекающее арифметическое задание ($t(97) = 1,703, p = 0,09$) (рисунки 8, 9). Отметим, что аналогичный эффект вызывает и многократное повторение вслух старого члена пары слово – псевдослово, по сравнению с условием «помнить», ($t(97) = 3,981, p = 0,000$) и по сравнению с условием выполнения арифметического задания ($t(97) = 2,294, p = 0,024$). Таким образом, на экстремально коротком промежутке времени после экспериментального воздействия на способность к извлечению полностью зафиксированного в долговременную память нового вербального материала наблюдается эквивалентный ($t(97) = 0,669, p = 0,505$) эффект от реализации целенаправленного действия негативного мнемического содержания и приема активизации старых ассоциативных связей, в ущерб актуализации новой.

После эксплицитного тестирования нами был осуществлен опрос испытуемых, с целью выяснить приемы и стратегии, использованные ими в условиях, команд «забыть» и «помнить». Среди общего массива самоотчетов условия «помнить», было выделено 3 основные группы приемов: многократное повторение псевдослова (71 %), генерация ассоциаций или обращения к ассоциациям, использованными во время заучивания слов на подготовительном этапе (18 %), индивидуальные приемы (11 %). Перечень для условия «забыть» является значительно более разнообразным и включает в себя 5 основных групп: попытки

отвлечься, и обратить свое внимание на что-то кроме стимульного материала (24 %); повторения слов условия «помнить» (21 %); попытки не вспоминать псевдослово (21 %). 10 % ответов, различные способы физически не смотреть на экран (отводили глаза от экрана) (10 %); уникальные техники, встретившиеся не более одного раза (24 %).

Отметим, что репертуар различных техник и приемов является значительно более разнородным для условия «забыть», в то время как для условия «помнить», большинство участников использовали схожие стратегии. Подобные различия, на наш взгляд могут указывать то, что для условия «забыть» у испытуемых нет готовых и отработанных культурных приемов в отличие от условия «помнить», где у большинства испытуемых имеется привычный репертуар способов запоминания и удержания информации.

Интервал 1 месяц

На интервале 1 месяц различия между воспроизведением в эксплицитном тесте псевдослов, относительно которых месяц назад была дана команда «забыть» и условиями «помнить» и «арифметическая задача» становятся более значимыми ($(t(97) = 4,097, p < 0,00)$, $(t(97) = -2,761, p = 0,007)$). Аналогичные различия наблюдаются для условия «повторять вслух» в сравнении с уровнем воспроизведения стимульного материала для условия «помнить» ($t(97) = 3,099, p = 0,003$) и в сравнении с контрольным условием ($t(97) = -1,746, p = 0,084$). Различия между условиями «помнить» и «контрольная арифметическая задача», а также «забыть» и «повторять вслух» являются незначимыми ($(t(97) = 1,241, p = 0,218)$, $(t(97) = -0,912, p = 0,364)$).

Таким образом, учитывая, что критерием для участия в экспериментальной процедуре было полное 100 % заучивание всех 12 псевдослов, можно утверждать, что именно экспериментальное воздействие служит причиной изменения воспроизведения материала. Команда «забыть» привела к значимому снижению воспроизведения по сравнению с контрольным условием и условием «помнить». Однако зафиксированное снижение оказалось статистически эквивалентным результату многократного повторения вымышленного перевода псевдослова. При этом, как показал двухфакторный дисперсионный анализ, фактор времени оказывает равномерное влияние на воспроизводимость всего материала. Также через месяц нами был проведен имплицитный тест на узнавание целевых псевдослов в массиве из 24 новых псевдослов. В соответствии с данными о более высокой чувствительности имплицитных тестов памяти по сравнению с эксплицитными, уровень узнавания оказался значимо выше, стремился к полному и показал однородно высокий уровень узнавания псевдослов на уровне от 92,2 % до 94,9 %.

Интервал 1 год

На интервале 1 год в эксплицитном и имплицитном тестах приняли участия 58 человек (45 девушек, 13 юношей). Трехфакторный дисперсионный анализ показал значимый эффект для следующих факторов: фактор условия $F(3,55) = 4,455$, $p = 0,07$, фактор теста (тест полного воспроизведения и тест узнавания) $F(1,57) = 723,273$, $p < 0,00$, фактор времени (интервалы 1 месяц и 1 год) $F(1,57) = 378,034$, $p < 0,00$. Значимыми являются взаимодействия вышеперечисленных факторов: взаимодействие факторов условие и тест $F(3,55) = 4,822$, $p = 0,005$, факторов условие и время $F(3,55) = 5,885$, $p = 0,001$, факторов тест и время $F(1,57) = 79,124$, $p < 0,000$, а также их общее взаимодействие $F(3,55) = 4,122$, $p = 0,010$.

Эксплицитное тестирование через год показало однородный низкий уровень воспроизведения для всех условий, не превышающий 8,6 %. Значимых различий на интервале 1 год для эксплицитного теста между условиями не обнаружено, уровень значимости варьируется от $p = 0,159$ до $p = 0,742$.

Результаты имплицитного тестирования показывают, что на фоне общего значимого снижения количества верно узнанных псевдослов наблюдался специфический эффект различных условий при экспериментальной манипуляции. Предъявленные в условиях «помнить» и «забыть» псевдослова опознавались лучше (78,7 % и 77 % соответственно) по сравнению с псевдословами, предъявленными ранее в условиях «повторять» и «задача» (69 % и 69,5 % соответственно). Надежное отклонение от контрольного условия «задача» наблюдается лишь для условия «помнить» $t(57) = 2,213$, $p = 0,031$ и на уровне тенденции для условия «забыть» $t(57) = 1,691$, $p = 0,096$. Также уровень узнавания слов на интервале 1 год значимо выше для условия «помнить» по сравнению с условием «повторять» $t(57) = 2,090$, $p = 0,041$. Также близкое к значимому имеется различие между уровнем узнавания для инструкции «забыть» и «повторять» $t(57) = 1,913$, $p = 0,061$. Таким образом, из результатов видно, что на интервале 1 год уровень узнавания превалирует для условий произвольной (целенаправленной) работы с материалом.

Выводы

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что при наличии соответствующей цели испытуемые способны произвольно понижать доступность точно заученного ранее нового вербального материала. Эффект значимого снижения воспроизведения элементов, напоминание которых в экспериментальной манипуляции сопровождалось командой «забыть», проявляется уже через 45 минут после первой попытки испытуемых достичь указанной цели даже в условиях конкурирующей

задачи воспроизвести как можно больше из заученных ранее элементов. Эквивалентный эффект имеет команда «повторять вслух», однако по истечении месяца этот эффект значительно сокращается, в то время как для условия «забыть» эффект увеличивается. Важно отметить, что предсказуемое снижение продуктивности воспроизведение под воздействием времени при переходе с интервала 45 минут к интервалу в 1 месяц равномерно влияет на все условия, так что сохранение эффекта реализации негативной мнемической цели достоверно может атрибутироваться экспериментальной ситуации.

Результаты анализа собранных самоотчетов показали, что для условия «забыть» у испытуемых нет готовых и отработанных приемов произвольного действия в отличие от условия «помнить», где у большинства испытуемых имеется привычный репертуар способов запоминания и удержания запомненного материала.

При сопоставлении данных эксплицитных и имплицитных тестов через месяц после выполнения соответствующих инструкций в экспериментальной ситуации, можно предположить, что за феноменом намеренного «забывания» стоит блокировка доступа к определенному содержанию, которая сохраняет действенность при намеренной же попытке вспомнить, но преодолевается в имплицитном тесте.

Длительное отсутствие обращения к заученному материалу приводит к низкому уровню эксплицитной доступности через год после предшествующего тестирования. Однако, за период от месяца до года имплицитная доступность материала в контрольных условиях и при манипуляции материалом без конкретной цели приводит к снижению результативности в диапазоне 21–25 %, в то время как попытка реализовать намеренное сохранение в памяти материала или намеренно от него избавиться снижают результативность лишь на 14 %, т. е. фактически вдвое меньше. Отсюда можно заключить, что целенаправленная работа с материалом вне зависимости от конкретной формулировки цели препятствует деградации следа памяти со временем, т. е. «истинному» забыванию.

Проведенное исследование обогащает теоретические представления о роли произвольности в мнемических процессах и расширяет впервые открытый в рамках неклассической психологии закон о детерминации явлений памяти местом материала в структуре деятельности.

Список использованных источников и литературы

1 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ/Астрель.–2008. – 672 с.

2 Завершнева, Е. Ю. Школа Л. С. Выготского: традиции и современность / Е. Ю. Завершнева // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – № 4. – С. 15.

3 Bjork, R. A. The modification of short-term memory through instructions to forget / R. A. Bjork, D. LaBerge, R. Legrand // Psychonomic Science. – 1968. – № 10. – P. 55–56.

4 Hebb, D. O. The organization of behavior : A neuropsychological approach / D. O. Hebb. – John Wiley & Sons, 1949. – P. 11.

5 Tulving, E. Cue-Dependent Forgetting: When we forget something we once knew, it does not necessarily mean that the memory trace has been lost; it may only be inaccessible / E. Tulving // American Scientist. – 1974. – Vol. 62(1). – P. 74–82.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ грант № 15-36-01045.

УДК 159.922

Л. В. Дзюбко

Киев, Институт психологии имени Г. С. Костюка, НАПН Украины

МОТИВАЦИОННЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ УЧЕБНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Экспериментально исследованы и проанализированы структура и особенности учебной мотивации школьников в зависимости от уровня их учебных достижений. Выявлены существующие значимые связи мотивов учащихся с их школьной успеваемостью. Осуществлен сравнительный анализ особенностей учебной мотивации подростков с разным уровнем учебных достижений.

Становление самореализации учащегося, понимаемой как осуществление, реализация в деятельности собственного потенциала возможностей и способностей, стремление личности стать тем, кем она способна стать, – происходит в процессе собственной деятельности личности учащегося во время ее взаимодействия с объектами и субъектами образовательного пространства, благодаря чему она достигает сознательно поставленной цели.

Самореализация именно в учебе имеет важное значение для школьника, поскольку может влиять на другие виды его деятельности, особенно в младшем подростковом возрасте. Результаты учебы выражаются в школьной успеваемости, учебных достижениях (оценках). В своем исследовании мы сосредоточились на мотивационных составляющих учебной самореализации подростков.

Развитие учебной мотивации учащегося способствует эффективности учебного процесса. Управление этим процессом требует понимания

сущности учебной мотивации, основных закономерностей ее функционирования и развития. Учебная мотивация является системой природных, социальных и личностных факторов, которые побуждают личность включиться в процесс обучения, влияют на характер и обеспечивают эффективность этого процесса. Производительность учебной деятельности, ее результат определяются мотивационной структурой – ее содержанием и развернутостью, сформированностью компонентов, иерархией мотивов и связями между ними, характером мотивов учения, собственным смыслом обучения школьника, особенностями эмоций, сопровождающих процесс обучения. Своеобразие учебной мотивации состоит в том, что в процессе деятельности по ее осуществлению школьник не только усваивает знания, но и формируется как личность. Г. С. Костюк отмечал: “Мотивы учебной деятельности определяют ее смысл для ученика, его отношение к учебе, а потому и энергию, усердие, с которым он учится... и результаты обучения... От мотивов зависят как ближайшие, так и более отдаленные результаты развития” [3, с. 403].

Психологическое сопровождение процесса формирования учебной мотивации особенно важно для учащихся среднего образовательного звена, когда идет их формирование как субъектов собственной деятельности. Несформированность учебной мотивации проявляется прежде всего в падении учебной успеваемости, но может экстраполироваться на другие виды деятельности, особенно связанные с процессом приобретения новых знаний. Важность учебной мотивации для успешного усвоения подростками знаний, обуславливает потребность в ее углубленном изучении.

В экспериментальном изучении проблемы мы опирались на положения о сущности и закономерностях развития личности в подростковом возрасте (Н. И. Алексеева, Л. И. Божович, И. С. Кон, И. В. Дубровина, А. К. Маркова, Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман); о становлении и развитии учебной мотивации (Н. И. Алексеева, Л. И. Божович, А. К. Маркова, Ю. М. Орлов, П. М. Якобсон), о тесной взаимосвязи между мотивацией школьника и результативностью его обучения (Д. Б. Эльконин, Г. С. Костюк, А. М. Леонтьев, С. Д. Максименко, С. Л. Рубинштейн).

Для экспериментального исследования особенностей мотивационной сферы младших подростков мы использовали следующие методы и психодиагностические методики: “Мотивационная структура учебной деятельности” (Н. И. Алексеева, М. Т. Дригус), “Уровень школьной мотивации” (Н. Г. Лусканова); анализ школьной успешности учащихся; методы математической обработки экспериментальных данных с последующей их качественной интерпретацией и содержательным обобщением.

Теоретический анализ возрастных особенностей учебной мотивации подростков показал, что ее развитие, безусловно, связано с резервами младшего школьного возраста. Учебная мотивация младшего школьника

еще неустойчива, мало осознаваемая, преимущественно внешняя, недостаточно действенная, чаще нацеленная на результат, чем на способы учебной деятельности. К возрастным особенностям, способствующим формированию учебной мотивации детей этого возраста, можно отнести общее положительное отношение к школе любознательность, широту интересов.

Мотивационная сфера подростков развивается в направлении более выраженной иерархичности, увеличения количества побуждений к деятельности (полимотивированность), объединения мотивов в систему, роста роли опосредованных потребностей, соподчинения различных мотивационных тенденций, изменения доминирующих мотивов, возрастания устойчивости мотивов (у подростков появляются устойчивые учебные интересы), действенности, увеличения веса внутренней мотивации над внешней, формирования устойчивости познавательных мотивов, мотивов новизны и самосовершенствования, осознанности мотивов и способности адекватно обозначить их в слове. Учебная мотивация уже направлена и на способы учебной деятельности. Усиливается значение общественно значимых мотивов. Мотивы развиваются в направлении от непосредственно действующих к опосредованным самостоятельно поставленной целью и сознательными намерениями. Доминирующими становятся потребность в общении и аффилиативная, что требует групповых форм обучения и организации учебных групп по интересам.

Как известно, существует тесная связь между отношением к учению и успеваемостью школьника. Поэтому для изучения учебной мотивации учащихся необходимо сопоставить различные стороны их учебной работы, в частности сопоставить побуждения к обучению и реальные результаты обучения.

Для определения мотивационной структуры у подростков была использована методика «Мотивационная структура учебной деятельности» (Н. И. Алексеева, М. Т. Дригус) [1]. Полученные данные отобразили представленность и соотношение мотивов в мотивационной структуре младшего подростка. Рассмотрим мотивационную структуру пятиклассников с двух позиций: по средним баллам, (оценка “силы” мотивов) и по рангам частот (иерархия учебных мотивов).

Разница средних значений мотивов, занявших первые и последние места, составила всего 0,47 балла (от 6,01 до 5,54), причем первые места заняли эмоциональные (6,01), коммуникативные (5,95), познавательные (5,89) и внешние мотивы (5,81). По рангам первые четыре места также заняли коммуникативные, эмоциональные и познавательные мотивы как более значимые для школьников, более сильные, действенные. Мотивы саморазвития находятся на 4-м ранговом месте, а внешние – на 5-м, что указывает на направление развития мотивационной структуры. Эти данные отражают возрастные особенности развития пятиклассников, для

которых важными являются общение и эмоциональный контакт с окружающими, поиск референтной группы, интерес к новым знаниям и т. д. С другой стороны, мотивы достижения и позиция школьника и по баллам и по рангам пока на последних местах, потому что ученики еще находятся на стадии адаптации к новым условиям обучения и еще не определились, что это значит – быть хорошим учеником в новых условиях. Таким образом, стимулом для себя в учебе школьники осознают как внутренние (познавательные, собственно учебные), так и внешние мотивы (они вошли в четверку наиболее важных мотивов). Все дело в их соотношении. Если удельный вес принадлежит познавательным мотивам, то можно говорить о направленности школьников, которые принимали участие в исследовании, на обучение и, вероятно, они должны иметь хорошие школьные оценки. (Так оно и есть на самом деле, судя по успешности обследуемых школьников).

Из полученных данных можно сделать вывод, что важными побуждениями собственной учебной деятельности учащихся 5 классов считают мотивы: эмоциональные, коммуникативные, познавательные и внешние. Следовательно, мотивы эмоционального принятия (что может проявляться в общении) и стремление к саморазвитию (что невозможно без познания) играют ведущую роль в мотивации учения младших подростков, которые принимали участие в исследовании.

Как известно, существует зависимость между мотивами, которые осознаются учащимися, и их эффективностью, что проявляется в школьной успеваемости. Поэтому мы сопоставили результаты обучения, то есть успешность, которая определялась по среднему баллу по всем предметам за полугодие, и мотивационную структуру пятиклассников как по средним баллам (сами ученики давали оценку определенному мотиву), так и по частоте упоминания (по рангам).

Анализ результатов показал, что у учащихся с высокой успешностью почти все группы мотивов (по баллам) имеют несущественную разницу (от 5,96 до 6,18). Вместе с тем, первое место принадлежит мотиву саморазвития, который имеет существенный отрыв от других мотивов (6,93 против самого низкого – внешнего – 5,96). За ним лидирующие места занимают эмоциональный (6,25), коммуникативный (6,18) и познавательный (6,0) мотивы. Последние места заняли внешний мотив и позиция школьника (по 5,96 баллов).

Результаты позволили сделать вывод, что группа высоко успевающих учащихся отличается существенным доминированием мотива саморазвития в мотивационной структуре как по баллам (6,93 балла против 5,45 у менее успевающих 5-классников), так и по рангам. Следовательно, содействие со стороны учителей развитию этого мотива у выпускников

начальной школы будет способствовать повышению их учебной успешности (ибо происходит «сдвиг мотива на цель»). У высоко успевающих учеников наиболее сильными побуждениями (по рангам) к обучению оказались мотивы саморазвития, эмоциональные и познавательные, что полностью совпало с мотивационной структурой по средним баллам. Это может свидетельствовать о ведущей роли влияния именно этих мотивов на учебную успешность. Для неуспевающих подростков наиболее сильными (по рангам) являются эмоциональные и коммуникативные мотивы, что тоже повторяет их мотивационную структуру по баллам. Можно предположить, что желание много общаться и лишние эмоции приводят к снижению учебной успеваемости. Вместе с тем, у слабо успевающих пятиклассников мотивы саморазвития и познавательные занимают 4-е и 5-е ранговые места, что указывает на направление развития их мотивационной структуры. Зная эти особенности мотивов слабо успевающих учеников, учителя на основании проблемных ситуаций, вопросов, действий во время применения групповых форм обучения могут способствовать переводу эмоционально-социальной мотивации на собственно познавательный уровень.

Проведенный нами корреляционный анализ уровня учебных мотивов с учебной успеваемостью по методике «Диагностика структуры учебной мотивации» (Н. И. Алексеева, М. Т. Дригус), обнаружил слабую положительную значимую корреляцию уровня успешности с выраженностью мотивов саморазвития и тенденцию к относительному доминированию этого мотива у более успевающих школьников.

Как известно, развитию школьников и успешности учебной деятельности способствует преобладание внутренней мотивации над внешней. Изучение типа мотивации по методике «Изучение направленности на знания и на оценку» (П. Ильина, Н. А. Курдюкова) показало, преобладание внешней мотивация обучения – 48 % испытуемых ориентированы на оценку. В основном, это учащиеся со средними учебными достижениями. Ориентация на оценку как внешний мотив может быть связана с переходом в среднее звено и желанием подтвердить свой статус высоко успевающего ученика или занять более высокую позицию по успешности; с новыми требованиями к учащимся на данном этапе обучения, которые нужно понять, с новыми нагрузками, к которым нужно адаптироваться. Учителя среднего звена присматриваются к новым учащимся и, как правило, ориентируются на успеваемость, поэтому преобладание ориентации на оценку вполне объяснимо. 20 % школьников показали равноположенную ориентацию на знания и на оценку; 32 % – низкие показатели направленности как на оценку так и на знание (ни знания, ни оценка не является для этих детей побуждениями к обучению).

Исследования уровня школьной мотивации по методике Н. Г. Лускановой проводилось для определения такого интегративного показателя, как общее отношение к школьной жизни. Наличие у ребенка стремления выполнять все требования, предъявляемые школой, показать себя с лучшей стороны побуждает его проявлять активность. При низком уровне мотивации можно наблюдать снижение успеваемости. Необходимо отметить, что в связи с возрастными ограничениями эту методику следует проводить в первой четверти 5-го класса (т. к. в дальнейшем полученные данные могут быть недостоверными).

Результаты исследования позволили определить мотивацию учащихся пятых классов по таким качественным уровням: сформированное отношение к себе как к школьнику, высокий уровень школьной мотивации, учебной активности – 4,7 %; отношение к себе как к школьнику практически сформировано, хорошая школьная мотивация – 18,7 %; положительное отношение к школе, но школа привлекает более внеучебными сторонами – 32,6 %; отношение к себе как к школьнику не сформировано, низкая школьная мотивация – 30 %; негативное отношение к школе, школьная дезадаптация – 14 %. Таким образом, мотивационно не готовы к переходу в среднее образовательное звено 44 % пятиклассников. Но, поскольку исследование проводилось в первом полугодии, необходимо сделать поправку на возможные адаптационные трудности. Поэтому полученные данные нуждаются в уточнении и выяснения, в случае подтверждения, что в учебно-воспитательном процессе современной школы надо скорректировать). Кроме того, надо ставить вопрос о специальной подготовке выпускников начальной школы к переходу на следующую школьную ступень, а также о специальной подготовке учителей как начальной, так и средней школы к работе в этом направлении с детьми.

Обращает на себя внимание, что достаточно готовыми к переходу на следующий образовательный уровень оказалось 13,5 % школьников (первые два уровня). Самый большой слой – третий уровень (19–15 баллов). На этом мотивационном уровне находится 32,6 % пятиклассников. По нашему мнению, это те дети, которые, при условии правильно построенного учебно-воспитательного процесса, могут (и должны) перейти на более высокий уровень школьной мотивации, обеспечивающий лучшие условия для личностной самореализации.

Для определения уровня школьной мотивации по этой методике мы предложили подсчитывать баллы также по шкалам, которые были нами выделены для понимания психологической сущности, и удобства анализа (общее отношение к школе (вопросы № 1–3 методики), отношение к учения (вопросы № 4–6), отношение к значимым взрослым (вопросы № 7–8), отношение к ровесникам (вопросы № 9–10)). В результате мотивационная структура учащихся 5-х классов приобрела следующий

вид: 1-е место – отношение к ровесникам (4,8 баллов), 2-е место – общее отношение к школе (4,5 баллов), 3-е место разделили отношение к учению и к значимым взрослым: родителям и учителям (3,45 баллов), что подтверждает возрастные особенности 5-классников. Общие показатели мотивации не показали значимых линейных корреляционных зависимостей с успеваемостью подростков. Выявлена значимая слабая положительная корреляция между уровнем успеваемости и отношением учеников к значимым взрослым ($p < 0,05$) (вопросы № 7–8). Вместе с тем, выявлена высокосignифицирующая умеренная отрицательная корреляция успешности 5-классников с показателем общего отношения к школе ($p < 0,001$). Высокая успеваемость учащихся значимо связана с нежеланием идти в школу и выраженным желанием остаться дома, что может свидетельствовать о трудностях адаптационного периода, возможном эмоциональном напряжении в школе, в том числе и о перегрузках или соматической ослабленности таких учеников ($p < 0,01$).

Анализ мотивационной сферы младших подростков, перешедших в среднее образовательное звено, позволяет делать следующие *выводы*.

Мотивационная структура учебной деятельности имеет особенности на различных возрастных этапах развития ребенка. Активное становление учащихся средних классов как субъектов деятельности, приоритет учебной мотивации подростков в успешном усвоении ими знаний обуславливает потребность в углубленном ее изучении.

Ученики 5-х классов считают наиболее сильными побуждениями к обучению коммуникативные, эмоциональные, познавательные мотивы и мотивы саморазвития. Высокоуспевающие школьники отличаются существенным значимым доминированием в мотивационной структуре мотива саморазвития. Анализ динамики развития мотивационной структуры учащихся дает основания полагать, что мотив саморазвития является стержневым и указывает направление развития мотивационной структуры подростков.

Установлено, что отношение к школе как интегративный показатель школьной мотивации и структура учебной мотивации подростков взаимосвязаны с успеваемостью. Выявлено положительную статистически значимую зависимость между успеваемостью и доминированием мотивов общего положительного отношения к школьной жизни, отношением к значимым взрослым как побуждений к обучению.

Доказано, что оптимальной для обучения в средних классах является следующая мотивационная структура: познавательные мотивы, саморазвития, позиция школьника, коммуникативные и внешние (соответственно), – она наиболее эффективно влияет на формирование позитивного отношения подростков к учебной деятельности.

Проведенное исследование показало, что в развитии мотивационной структуры различных по успеваемости групп подростков мотивация учебной деятельности не была однородной. Это может свидетельствовать об отсутствии в школе целенаправленной работы по учету особенностей мотивационной сферы и формированию ее у учащихся.

Поскольку динамика формирования учебной мотивации определяется не только возрастными особенностями детей и содержанием обучения, но и построением учебного процесса, то вдумчивый, доброжелательный подход учителя, его содержательная и эмоциональная помощь ученикам, положительное оценивание, направленность учебной деятельности на формирование мотивационного цикла будет способствовать полноценному развитию мотивационной сферы школьников.

Список использованных источников и литературы

1 Алексеева, М. І. Дослідження мотиваційної сфери підлітка / М. І. Алексеева, М. Т. Дригус // Вивчення особистості підлітка / [За ред. М. Т. Дригус]. – К.: Ін-т психології АПН України, 1994. – 128 с.

2 Дзюбко, Л. В. Діагностика навчальної мотивації: збірник методик / Людмила Дзюбко, Людмила Гриценюк. – К.: Шк. світ, 2011. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

3 Костюк, Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

4 Лусканова, Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении : учебно-методическое пособие (Серия «Психодиагностика: психологу, врачу, педагогу») / Н. Г. Лусканова. – М.: Фолиум, 1999. – 32 с. – С. 19–28.

5 Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. – М. – Рига: ПЦ «Эксперимент», –1995. – 239 с.

УДК 159.923.3:37.091.12-057.86:37.091.12:005.963.3

Л. Д. Ермакова

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ПСИХОГРАММА УЧИТЕЛЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Предметом осмысления в данной работе является учение Л. С. Выготского о психологии учительского труда. В статье раскрывается теоретико-методологический аспект психограммы учителя в контексте современной педагогической практики. Делается вывод о том, что современной школе нужен не учитель-предметник, а, в первую очередь, педагог-профессионал.

Чтобы понять «феномен Л. С. Выготского», исключительность его научной судьбы, в его наследии необходимо выделить два аспекта. С одной стороны, он создал конкретные психологические методики и гипотезы. Многие из этих гипотез подтвердились и получили дальнейшее развитие в работах его последователей. Современная психология, подтвердив мысли Л. С. Выготского и опираясь на них, пошла вперед не только в плане теории, но и практики. Но, с другой стороны, в произведениях Л. С. Выготского есть еще один важнейший аспект – теоретико-методологический. Как один из крупнейших психологов-теоретиков XX века, он поистине опередил свое время на десятилетия. Именно в теоретико-методологическом плане психограмма учителя, разработанная Л. С. Выготским, актуальна и сегодня. Поэтому о его концепции не приходится говорить о чем-то законченном.

В 1926 г. была опубликована «Педагогическая психология». Эта работа была задумана как «учебник нового типа» и являлась попыткой выдержать единство при анализе отдельных элементов воспитания и при описании различных сторон педагогического процесса. В ней затронуты все основные вопросы педагогики и педагогической психологии.

В своей «Педагогической психологии» Л. С. Выготский отмечает: «Чтобы охватить полностью процесс воспитания и представить все важнейшие стороны его протекания, необходимо учесть и показать психологию учительского труда и показать, каким законам он подлежит.... Это составляет дело будущего. Надо заметить, что выработка психограммы учителя представляет собой гораздо большие трудности, чем в остальных профессиях» [1, с. 383].

Психограмма – важнейшая часть профессиограммы – характеристика требований, предъявляемых профессией (специальностью) к психологическим качествам учителя. Ее содержание и объем определяются целями профотбора, профобучения, профориентации, перемещения и других элементов кадровой политики.

Л. С. Выготский на основе анализа моделей воспитания в различные исторические периоды, делает вывод о том, что всякая теория воспитания предъявляет свои собственные требования к учителю. Для педагогики Руссо – только сторож и охранитель ребенка от порчи и дурных влияний. Для Толстого – это должен быть непременно добродетельный человек, который своим личным примером заражал бы и ребенка. Для аскетической педагогики воспитатель – тот, кто умеет исполнять заповеди: «Ломай волю своего ребенка, чтобы он не погиб». В «Домострое» требуются опять новые качества от воспитателя, когда предписывается: «Казни сына своего от юности его, и покоит ты на старость свою, и даст красоту душе твоей и не ослабляй, бия младенца аще бо жезлом биеша

его, не умрет, но здоровее будет, ты бо, бия его по телу, а душу его избавляеши от смерти». Для Гаюи учитель – это гипнотизер, и хорошим учителем будет тот, кто похож на гипнотизера, человек умеющий внушать и подчинять себе чужую волю. Для Песталоцци и Фребеля воспитатель – детский садовник. Для Блонского воспитатель – инженер от антропотехники, или педотехники, техник человеководства, которое существует наряду с растениеводством и животноводством как однородная с ними наука.

Коменский утверждал, что «надо желать, чтобы метод человеческого образования был механическим, т. е. он должен все предписывать столь определенно, чтобы все, чему учатся, чем занимаются, не могло не иметь успеха». Он же назвал дидактической машиной. Такого же взгляда придерживался и Песталоцци [1, с. 384].

С позиции педагогической психологии Л. С. Выготский высказывал опасения, связанные с личностью учителя: «Учитель начинает себя чувствовать в роли орудия воспитания, в роли граммофона, не имеющего своего голоса и поющего то, что подсказывает пластинка. Надо сказать, что всякая учительская профессия накладывает неизгладимые типические черты на своего носителя и создает жалкие фигуры, выступающие в роли апостолов ходячей истины. Недаром учитель, это живая пропись, всегда казался юмористической фигурой, предметом шутки и насмешки и всегда бывал комическим персонажем, начиная от древних комедий и до современных рассказов. Чеховский «человек в футляре» и его герой, который говорил вечно, что Волга впадает в Каспийское море, а лошадь ест овес и сено», потому и ужасен, что представляет собой резкий образец полной безличности, окончательно исчезнувшего чувства и мысли. ... Суть дела вовсе не в малом количестве знаний, ограниченностях кругозора и незначительности самих фактов, не в том, что человек всегда мелко плавает и мало знает, а, скорее, в том, что само превращение человека в воспитательную машину по психологической своей природе чрезвычайно его углубляет [1, с. 386].

Верно и актуально утверждение Л. С. Выготского относительно статуса учительской профессии: «Благодаря экономическому соотношению сил учительская профессия сделалась местом, куда стекается все неприспособленное, неудачливое, потерпевшее крушение на всех жизненных поприщах. Школа – та пристань, в которую жизнь отводит поломанные корабли. Поэтому для учительской профессии создается естественный отбор слабого, негодного и калеченого человеческого материала. Это символично, когда-то в учителя шли отставные солдаты. Отставные солдаты жизни и теперь еще заполняют на 3/4 учительские ряды. Как можно доверить жизнь тому, кому не удалась его собственная жизнь?»

Ведь надо сказать прямо, что в учителя может идти далеко не всякий, но только наиболее полный».

Со всем этим совпадают и современные требования к учителю. Далее они совпадают и с тем, что учитель должен знать много. Он должен владеть предметом, который он преподает. Л. С. Выготский обращает внимание на то, что учитель должен черпать из обильного источника. Недостаточно, чтобы он знал то, что согласно его требованиям должны знать ученики, и чтобы он вечером наспех подготавливал ответы на те вопросы, которые, может быть, будут ему поставлены на следующее утро. Только тот может сообщить сведения в интересной форме, кто мог бы давать в сто раз больше, чем ему действительно приходится давать. Когда учитель объясняет какое-нибудь стихотворение, огромная разница получается в зависимости от того, знаком он со всей литературой или нет и открывать широкие перспективы современной науки.

По мнению Л. С. Выготского, это можно сравнить с процессом ходьбы, когда мы можем уверенно ступать только в том случае, если нам видно на тысячу шагов, а не только для ближайшего шага. Ведь для реального шага, для того, чтобы поместить нашу ногу, нужно чрезвычайно узкое пространство. Для чего же нужна широкая и открытая дорога? Она нужна не столько ноге, сколько глазу, чтобы направлять, регулировать движение ноги. В конце концов, для того чтобы преподавать, можно знать чрезвычайно мало, но только отчетливо и ясно. Для того чтобы направлять собственные знания ученика, необходимо знать гораздо больше.

Идеи Л. С. Выготского относительно позиции ученика в педагогическом процессе звучат также по-современному: «Ученик до сих пор стоял на плечах учителя. Он смотрел на все его глазами и судил его умом. Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление. И то, что верно относительно ходьбы – ей можно научиться только на собственных ногах и собственных падениях, – одинаково приложимо ко всем сторонам воспитания».

Критиковал Л. С. Выготский заблуждения отдельных психологов относительно средств, с помощью которых учитель добивается успеха: «Залог успеха они видели в том вдохновении, которое заражает учителя, в том интересе, который возникает у ученика к воодушевленному учителю. Во-первых, воодушевление – психологический столь редкий и трудно регулируемый процесс, что строить на нем одном какое-нибудь жизненное дело невозможно. Иными словами, незаражающее воодушевление, как у актера, который искренне переживает и плачет настоящими слезами, но вызывает у зрителя смех. Сколько раз воодушевленный учитель бывает в таком положении. Во-вторых, дело вовсе не в том, чтобы учитель был

воодушевлен. Ведь его воодушевление не всегда доходит до ученика. Дело скорее в том, чтобы заставить учеников восхищаться тем же самым. Еще хуже бывало тогда, когда воодушевление не удавалось и, как у холодного актера, у учителя появлялся деланный, риторический пафос, который нашел великолепное выражение в слоге некоторых наших учебников старого времени». Вдохновение сродни шарлатанству, а воодушевление – авантюризму. Век вдохновения проходит даже в поэзии, в этом вековечном убежище темной силы. Едва ли хоть один американский фабрикант доверил бы управление своей фабрики вдохновению директора и командование кораблем – воодушевлению капитана. Он всегда предпочитает опытного инженера и ученого моряка. Пора в педагогике переходить на этот путь и подыскивать людей, которые бы точно знали законы и технику того, какими путями создается в детской душе собственное воодушевление». Задача заключается скорее в том, чтобы вызвать у ученика собственное воодушевление, а не предписывать учителю, как это делалось в циркулярах, кажется, прусского министерства [1, с. 390].

Таким образом, точное знание законов воспитания – вот что раньше всего требуется от учителя, – утверждает Л. С. Выготский. Это тот учитель, который строит свою воспитательную работу не на вдохновении, а на научном знании. Наука есть вернейший путь к овладению жизнью.

Важно заметить, что мы сталкиваемся с такой сложной проблемой, как подготовка учителей к профессионально-творческой деятельности. Можно ли вообще этим заниматься? По мнению Л. С. Выготского, обучить творческому акту искусства нельзя, но это не значит, что нельзя содействовать его образованию и появлению. Через сознание можно проникнуть в бессознательное, следовательно, так организовать сознательные процессы, что через них вызвать бессознательные.

Нами проведено эмпирическое исследование (выборка 455 учителей различных предметов и категорий). Мы стремились найти ответы на следующие вопросы: «Чем привлекает Вас профессия учителя?», «Что Вам нравится в педагогической деятельности?», «Избрали бы Вы снова профессию учителя?».

Результаты анкетирования показали, что отношения учителей к своей профессии, к преподаваемому предмету и работе неадекватны. Подавляющее большинство учителей (80 %) положительно относятся к своей профессии, 98 % выразили положительное отношение к преподаваемому предмету. Но только треть учителей удовлетворена процессом своей работы, тогда как половина определенно заявила о неудовлетворенности им, а 20 % пытается сменить свою профессию.

Кроме того, следует отметить, что значимыми целями повышения квалификации учителя считают получение конкретных рекомендаций

для работы (58,9 %), углубление предметных знаний и их применение (20,6 %). Менее важным считается изучение достижений педагогики и психологии (11,5 %), расширение общего кругозора (9,0 %). Вместе с тем, наибольшие затруднения учителя испытывают в проведении самоанализа педагогической деятельности (30,3 %); психолого-педагогическом изучении личности (28,2 %); преодолении и предупреждении неуспеваемости учащихся (23,9 %); развитии творческих способностей учащихся (12,1 %). На трудности в планировании и проведении уроков указали только 3,0 % от общего числа респондентов; в проведении внеклассной работы по предмету – 2,5 %.

Обнаружено также, что в процессе конкретизации целей повышения квалификации, учителя затрудняются указать конкретное содержание. Другими словами, потребности недостаточно осознаны, поэтому запросы неопределенны.

Дальнейший более детальный анализ запросов учителей в профессиональной сфере дал возможность выявить два типа ориентаций в индивидуальном опыте и запросах учителя. Первый из них отражает потребности учителя в обеспечении конкретного процесса осуществления педагогической деятельности. Его мы называем *рецептурный тип*. Второй тип характеризуется запросами, направленными на углубление и осмысление тех психолого-педагогических идей и концепций, которые лежат в основе разрабатываемой стратегии продуктивного педагогического взаимодействия. В нашей формулировке он представляется как *исследовательский тип* ориентации. От типа ориентации зависит отношение учителя к своей работе и ученику.

Кроме того, нами проведено исследование профессиональных установок учителя, позволяющие вскрыть стереотипы в управлении познавательной деятельностью: учитель учит, а ученики учатся; учитель требует, а ученики подчиняются; учитель дает знания, а ученики впитывают; учитель хочет научить, а ученики сопротивляются; учитель задает вопросы, а ученики отвечают; учитель – умный, а ученик только хочет быть умным; учитель спрашивает, а ученики отвечают; учитель «выкладывается», а ученики пропускают мимо ушей; учитель объясняет, а ученики отвергают; учитель наставляет, а ученики задумываются; учитель наказывает, а ученики страдают; учитель советует, а ученики прислушиваются.

Результаты эмпирического исследования дают основания сделать вывод о том, для подготовки творческой личности учителя нужно искать и создавать педагогическую систему, как на уровне теоретической модели, так и на уровне практической экспериментальной проверки ее. Методологическим основанием для создания такой системы,

на наш взгляд, может быть психограмма, сформулированная Л. С. Выготским.

1 Учитель должен быть научно образованным профессионалом и истинным учителем раньше, чем математиком, словесником и т. п. Ныне педагогика делается настоящим сложным искусством, возникающим на научной основе. От учителя требуется повышенное знание предмета и техники своего дела.

2 Метод преподавания требует от учителя той самой активности, того самого коллективизма, которыми должен быть проникнут дух школы. ...Учитель должен быть учителем до конца, и вместе с тем не только учителем или, вернее, чем-то еще, помимо учителя. И хотя несомненно, учитель будущего не преподаватель, а инженер, моряк, агитатор, актер, рабочий, журналист, ученый, судья, врач, и т. д, однако это не означает, что учитель будущего будет дилетантом в педагогике.

3 Воспитание так же немислимо вне жизни, как горение без кислорода или дыхание в безвоздушном пространстве. Поэтому воспитательная работа педагога должна быть непременно связана с его творческой, общественной и жизненной работой.

4 В новой системе педагогики учителю отводиться роль: превратить воспитание в творчество жизни.

5 Учителю предстоит сделаться организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там, где он выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником словарем, картой, экскурсией. Там же, где он просто излагает готовое, он перестает быть учителем.

6 В будущем всякий учитель должен строить свою работу на психологии, и научная педагогика делается точной наукой, основанной на психологии. Научная педагогика должно основываться, говорит Блонский, на научной, т. е. биосоциальной, педагогической психологии. Таким образом, на место знахаря мы получим ученого.

Таким образом, требования к учителю, сформулированные Л. С. Выготским, можно назвать методологическим этюдом психограммы учителя. Сегодня нужен школе не учитель-предметник, а, в первую очередь, педагог-профессионал, который может работать с сознанием, мыслью и личностью ученика, организовывать образовательные процессы и управлять ими.

Список использованных источников и литературы

1 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.

Ф. В. Кадол, Н. Ф. Кадол

Гомель, «УО ГГУ им. Ф. Скорины»

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБОСНОВАНИЮ ПЕДАГОГИКИ ЧЕСТИ И ДОСТОИНСТВА ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются концептуальные научные положения о единстве и взаимопроникновении внешних и внутренних факторов развития личности, которые были успешно реализованы нами применительно к процессу формирования чести и личного достоинства учащихся. Обосновывается тезис о том, что с точки зрения факторов и условий, барьеров и предпосылок нравственного развития личности воспитание выполняет роль связывающего звена в системе социум – внутренняя сфера личности. Благодаря воспитанию осуществляется коррекция культурно-средовых влияний, акцентируется внимание школьников на тех социальных явлениях и фактах, которые способствуют укреплению их чести и личного достоинства, дается негативная оценка всему тому, что унижает честь и достоинство личности, мешает ее социальному возвышению.

Концептуальной особенностью изучения проблем воспитания выступает отношенческий подход к развитию личности, так как воспитатель вводит своего подопечного в мир социальных отношений и опыта жизненного общения, помогает разобраться в трудных жизненных обстоятельствах, найти выход из сложившихся отношений, на освоение которых направлено воспитание. Процесс воспитания обучающихся, как отмечает Л. С. Выготский [1], их социальное и личностное становление происходит в социальной среде, в которой уже сложились определенные межличностные и деловые отношения. В конкретный исторический период эта система социальных отношений задает программу развития личности, культурологический аспект которой становится объектом воспитательного процесса. По мнению классика психологии XX столетия именно сложная система социальных отношений составляет культурно-историческую основу теории и методики нравственного воспитания учащейся и студенческой молодежи.

В современных научных источниках отношения определяются как закономерные связи, взаимосвязи и взаимообусловленности, в которые каждый человек вступает с другими людьми, а также социальными явлениями и факторами. Отношение сопровождается разнообразными видами деятельности и процессом общения человека с другими людьми. Отношение сопровождается отдельными действиями и поступками людей, его поведение и деятельность. Известна пословица: «Посеешь поступок – пожнешь

привычку, посеешь привычку – пожнешь характер, посеешь характер – пожнешь судьбу». То есть, человек в своей жизни и деятельности проявляет определенные отношения и далее систему отношений, которые, повторяясь и закрепляясь, становятся его привычками, чертами характера или, как принято считать в психологии, этике и педагогике, личностными свойствами и качествами. В зависимости от того, как эти отношения проявляются на протяжении какого-то промежутка времени, в какой последовательности и с какой интенсивностью и социально-личностной направленностью (позитивно и социально значимо, негативно и асоциально) они определяют линию поведения человека, его привычки, нравы, черты характера, свойства и качества личности. В этой связи исходной концептуальной особенностью исследования проблем воспитания является организация культурологически направленной и активной деятельности растущего человека и включение его в систему общественных отношений, формирование на этой основе личностных свойств и качеств, соответствующих им черт характера, а при необходимости их корректировки (исправления) и побуждение к самовоспитанию и разностороннему саморазвитию [2, с. 513]. Все эти концептуальные особенности воспитательного процесса должны получать отражение в научном исследовании.

Весьма успешно эта задача решалась нами в процессе формирования такого базисно-интегрированного нравственного качества, как чувство чести и личного достоинства учащихся. При обсуждении актуальности этой проблемы возникла дискуссия о том, что современная социальная среда создает непреодолимые препятствия для развития у современных школьников понятия чести и чувства личного достоинства. Действительно, социальная макро- и микросреда является одним из важнейших факторов развития личности, в том числе ее чести и достоинства. Однако несовершенство жизни не снимает и никогда не снимет задачу совершенствования растущего человека. На этот счет известно народное изречение, что «из человека, как из дерева, – и дубина, и икона» в зависимости от того, кто этот материал обрабатывает – Стенька Разин или Сергей Радонежский.

В процессе обоснования первостепенной значимости чести и личного достоинства в реализации культурно-исторического подхода к системе социально-нравственного воспитания мы опирались на принципы герменевтики. Термин «герм-ен-евтика» восходит к имени античного бога Гермеса и разделяется на следующие словообразовательные элементы: «герм» – закрытый, скрытый, укупоренный, вход, выход; «ен» – находящийся внутри, в пределах чего-либо; «ев» – благо, хорошо, добро, правильно. Таким образом, слово герменевтика дословно обозначает «выявление, прояснение некоего скрытого смысла». В широком смысле герменевтику понимают как искусство толкования проявления духовной деятельности человека, что является одним из важнейших моментов

в толковании внутренних механизмов социализации личности, воспитании ее чести и достоинства.

Исходя из обозначенных методологических позиций, было доказано, что честь и личное достоинство в социальном плане отражают социальную значимость человека. Но в личностном смысле они, подобно совести, есть не что иное, как одно из фундаментальных социально-нравственных чувств. Руководствуясь принципами герменевтики, была установлена особая значимость для формирования чести и личного достоинства учащих их эмоционально-чувственной сферы. Дело в том, что в данном случае эмоции и чувства, обусловленные самооценочным переживанием своей чести и личного достоинства, накладываются на все остальные психические свойства и состояния человека, связанные с его самоотношением. Не случайно известный российский педагог Б. Т. Лихачев писал о том, что основополагающей педагогической категорией является понятие нравственного чувства – постоянного эмоционального ощущения, реальных социальных отношений. Нормы морали преобразуются в субъективную нравственность только благодаря их чувственному освоению ребенком. Нравственность для него, прежде всего, живое чувство, реальное состояние и переживание глубокого удовлетворения или, напротив, дискомфорта, страдания, физического отвращения, самоосуждения и горького раскаяния. Социально значимое чувство является системообразующим началом человеческой нравственности. Благодаря ему моральное сознание, знание норм и правил поведения, привычные поступки приобретают социальный смысл. Нравственное воспитание, игнорирующее эмоциональную сферу является слабодейственным, неспособным формировать внутренние стимулы и побуждения высоконравственных поступков детей, управлять их поведением. С. Л. Рубинштейн рассматривал эмоции и чувства в качестве «конкретной психологической формы существования потребностей», отражающих их активную сторону. Общеизвестен тезис о роли эмоций в поисках истины, превращении нравственных знаний во взгляды и убеждения.

Нравственно-поведенческую значимость чувств отмечал К. Д. Ушинский. По его мнению, в мыслях человека отражается теоретическое знание мира, а в чувствованиях – практическое отношение к ним. Более того, К. Д. Ушинский как никто другой отразил универсальность эмоциональной сферы личности, считая, что «чувствования в человеке всего дороже. Ни в чем так не высказывается истинный, неподдельный человек, как в своих чувствованиях: высказывается сам для себя и для других. Ничто – ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования: в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и ее строя. В мыслях наших мы можем сами себя обманывать, но чувствования ниши скажут нам, что мы такое:

не то, чем бы мы хотели быть, но то, что мы такое на самом деле» [3, с. 72]. Приведенные рассуждения убеждают в том, что эмоционально-чувственный компонент является главным и определяющим не только в структуре, но и в содержании чести и личного достоинства и по праву должен занимать одно из ведущих мест в процессе формирования этих и других социальных качеств в системе социализации личности.

Отмеченная универсальность эмоционально-чувственного компонента не отрицает значимости других компонентов для построения модели формирования чести и личного достоинства учащихся. Наоборот, основные направления воспитательной работы по формированию этих качеств должны определять всеми их содержательными компонентами. Подобный подход к воспитанию чести и личного достоинства учащихся назван нами структурно-функциональной концепцией формирования нравственных качеств, которая легко трансформируется и на другие аспекты воспитательного процесса.

С учетом этой концепции, а также в соответствии с содержанием и спецификой понятий чести и личного достоинства было обращено внимание на непреходящую значимость когнитивного компонента формирования личностных качеств, социальных и профессионально-нравственных ценностей, черт или свойств характера, то есть формирование исследуемого аспекта сознания или мировоззрения обучающихся. К сожалению, весьма часто наблюдается излишне критическое отношение к словесным методам и формам воспитания, так называемой вербальной информации. Между тем известно, что чаще всего безнравственные поступки совершаются по незнанию, отсутствию у человека нравственных понятий о добре и зле. Не случайно Л. Н. Толстой отмечал, что все великие перемены в жизни одного человека начинаются и совершенствуются в мысли. Разумение, по мнению видных мыслителей, является признаком всех добродетелей, а невежество самым тяжким бременем, которое в конечном итоге приводит к безнравственности.

Магистральным направлением в учебно-воспитательной работе по развитию чести и личного достоинства обучающихся выступала актуализация их потребностно-эмоциональных переживаний, связанных с сознанием своей личностной и социальной значимости, развитие их самосознания и оценочных способностей, позволяющих глубже понять и оценить себя, а также активизирующих внутреннюю устремленность учащихся к поддержанию своей репутации в кругу сверстников, среди учителей и родителей. Нельзя обойтись без организации морально-познавательной деятельности обучающихся по осмыслению сущности чести и достоинства личности. Большое значение имеет ориентация разнообразных видов деятельности учащихся по укреплению их положительной репутации и чувства самоуважения. В процессе развития чести и личного достоинства

важно создавать ситуации успеха и помогать ученикам добиваться положительных результатов и переживать радость успехов в учебе, труде и спорте.

В зависимости от содержательности воспитательной работы можно говорить о различных уровнях сформированности формируемых нравственных качеств: 1) интуитивное самоуважение и поддержание своей репутации (стремление быть не хуже других); 2) наличие внутренней потребности стать лучше, добиться большего признания в кругу сверстников, учителей и родителей; 3) понимание сущности и поведенческих проявлений чести и достоинства личности, осознанное стремление к укреплению своей положительной репутации за счет достигнутых успехов в учебе, труде и спорте, культурно-массовой работе; 4) персонафикация моральных знаний и возникновение императивной позиции относительно соблюдения принципов чести и достоинства личности; 5) устойчивое проявление навыков и привычек честного и достойного поведения в повседневной жизни и коллизийных ситуациях [4, с. 198]. Каждый из обозначенных уровней чести и достоинства личности по-разному выражается в зависимости от особенностей жизнедеятельности отдельных классов и школ, индивидуального своеобразия каждого учащегося, в том числе и относящихся к группам социального риска или отличающихся отклоняющимся поведением. Для этих групп подростков и старших школьников процесс формирования чести и личного достоинства выступает в качестве психологической основы успешной социальной адаптации.

В процессе проведенного нами исследования и с учетом морально-этической специфики чести и личного достоинства как базисных нравственных качеств обучающихся был создан системно-обобщающий алгоритм научной разработки проблемы нравственного становления личности. Данный алгоритм включал в себя приведенные выше концептуальные предпосылки и особенности, без которых нельзя обойтись в любой целостной и системной педагогической теории. В нашем исследовании он выглядел следующим образом:

– разработка методологии исследуемой проблемы, в основу которой положен аксиологический генезис нормативно-этических представлений о чести и личном достоинстве человека и авторская интерпретация фундаментальной идей мыслителей-гуманистов об особенностях становления этих качеств в системе нравственного развития личности;

– фундаментальная герменевтика понятийно-терминологического аппарата исследуемой проблемы, что выразилось в научном определении морально-этической сущности, функционально-структурного содержания, системно-образующих критериев, движущих сил и стимулов формирования чести и личного достоинства как базисно-интегрированных качеств личности;

– научное развитие структурно-функциональной концепции понятия чести и личного достоинства старших школьников, предполагающей создание следующих гуманистически ориентированных средовых условий: а) социальной и психолого-педагогической защищенности личности школьника; б) деятельности поддержки положительной репутации учащихся; в) обеспечения возможностей учащимся для личностного самовыражения и самоутверждения; г) преднамеренного развития и саморазвития позитивного самовосприятия и чувства самоуважения;

– научно-методическое обоснование модели содержательно-функциональной структуры и обусловленной ею технологии формирования чести и личного достоинства, учитывающей: а) возрастное и индивидуальное своеобразие личностного развития обучающихся; б) уровень гуманизации воспитательного процесса в учреждении образования, системы межличностного общения учащихся; в) этапность развития нравственно-императивной позиции учащихся, обеспечивающей следование принципам чести и личного достоинства.

Список использованных источников и литературы

1 Выготский, Л. С. Избр. психолог. исслед. / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

2 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.

3 Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 5 / К. Д. Ушинский; сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – 528 с.

4 Кадол, Ф.В. Воспитание чести и личного достоинства школьников : пособие для педагогов учреждений общего среднего образования / Ф. В. Кадол. – Минск : Нац. ин-т образования, 2013. – 216 с.

УДК 373.015.323

М. М. Карнелович, Я. В. Дорняк, А. О. Морозик

Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы», УО «ГГМУ»

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООТНОШЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

В статье анализируются проблемы подготовки психологов сфер образования и здравоохранения в контексте развития их профессионального самоотношения. Представлены результаты эмпирического исследования профессионального самоотношения студентов психологического и медико-психологического факультетов

учреждений высшего образования г. Гродно. Описаны выявленные характеристики профессионального самоотношения будущих психологов. Определены предикторы профессионального самоотношения будущих специалистов-психологов сфер образования и здравоохранения.

В современной психологии отсутствует единый подход к определению такого феномена, как отношение человека к себе, несмотря на то, что он активно изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями. Анализ работ, посвященных изучению самоотношения, позволяет говорить о большом разнообразии используемых для описания его содержания психологических категорий. Можно назвать такие понятия, как: обобщенная самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, собственно самоотношение, самоуверенность, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самоценность и др. [1]. Их содержание раскрывается с помощью таких психологических категорий как «установка» (Д. Н. Узнадзе), «личностный смысл» (А. Н. Леонтьев), «отношение» (В. Н. Мясищев), «аттитюд» (M. Rosenberg, R. Wylie, S. Coopersmit), «социальная установка» (И. С. Кон, Н. И. Сарджвеладзе), «чувство» (С. Л. Рубинштейн).

Отсутствие четкой терминологии привело к тому, что значения используемых терминов большинством авторов не разводятся, они чаще всего употребляются как синонимы. К наиболее употребляемым категориям, раскрывающим сущность отношения человека к себе, можно отнести следующие: «общая» или «глобальная самооценка», «самоуважение», «самоотношение» и «эмоционально-ценностное отношение к себе» [2; 3; 4; 5].

Самоотношение личности – позднее образование, но оно определяет особенности проявлений личности, является основой формирования позиции человека во всех других отношениях, выполняет регулирующую функцию, представляя собой механизм внутреннего контроля личности [2].

В отечественной психологии «самоотношение» рассматривается преимущественно как формирование самооценки, самопознания, самосознания, образа «Я» (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. И. Захарова, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина и др.).

Самоотношение понимается как единство содержательных и динамических аспектов личности, мера осознания и качество эмоционально-ценностного принятия себя как инициативного и ответственного начала социальной активности.

Понимание психолого-педагогической и социальной сущности самоотношения (Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), позволяет теоретически исследовать его структуру как некоторую «систему когнитивных, эмоциональных, оценочных и поведенческих признаков», сложность которой связана с уровнем развитости самосознания личности [2].

Самоотношение личности понимается как сложное когнитивно-аффективное образование, зрелость которого определяется качеством взаимосвязи и степенью согласованности его составляющих. Его структура рассматривается как состоящая из двух компонентов: рационального отношения к себе как субъекту социальной активности («образ-Я» или категориальное «Я») и эмоционально-ценностного отношения к себе – переживания и оценки собственной значимости как субъекта социальной активности, образующих рефлексивное «Я» [3; 4].

Системный анализ *профессионального самоотношения* предполагает его рассмотрение как представленного одновременно на трех уровнях бытия человека: деятельности, личности как субъекта этой деятельности и самосознания как смыслового ядра личности. Включаясь в ту или иную профессиональную деятельность, личность осмысливает себя как субъекта этой деятельности. Результатом такого осмысления является отношение личности к себе как выражение в самосознании личностного смысла «Я» по отношению к мотивам профессиональной самореализации. Будучи устойчивым образованием, профессиональное самоотношение проецируется в профессиональную деятельность как установка, состояние готовности личности к тому или иному поведению.

Профессиональное самоотношение будущего психолога как динамическая система эмоциональных переживаний и суждений, отражающая оценку им собственных ресурсов (потенциалов) профессионала, степень уверенности в своих специальных знаниях и умениях, является значимым фактором личностно-профессионального становления специалиста [5]. Опыт подготовки психологов для сфер здравоохранения и образования и проблема текучести молодых кадров психологического профиля указывает на необходимость глубокого изучения их профессионального самоотношения. Вместе с тем остаются открытыми и вопросы об отношении будущих специалистов-психологов к труду психолога как мотивационном факторе их учебно-профессиональной деятельности, поскольку составляющие этого отношения – смыслообразующие мотивы – являются подлинным источником активности субъекта по овладению профессией.

Цель исследования – выявление характеристик профессионального самоотношения будущих психологов сфер здравоохранения и образования.

Были реализованы задачи:

– теоретический анализ научной литературы по проблеме профессионального самоотношения субъекта и его роли в профессионально-личностном становлении психолога;

– определение особенностей профессионального самоотношения будущих медиков-психологов и педагогов-психологов.

Эмпирическое исследование было проведено на базе медико-психологического факультета УО «Гродненский государственный медицинский университет» и факультета психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

В эмпирическом исследовании приняли участие 60 студентов 2-х и 3-х курсов, из них 30 студентов, обучающихся в ГГМУ в соответствии с образовательным стандартом специальности «медико-психологическое дело» (квалификация «психиатр-нарколог, врач-психотерапевт»), и 30 студентов-психологов ГрГУ им. Я. Купалы, обучающихся по программе специальности «практическая психология» (квалификация «педагог-психолог»).

Методы исследования: опросник профессионального самоотношения (К. В. Карпинский, А. М. Колышко) [5], процедуры описательной статистики, критерий сравнения выборок U-Манна-Уитни.

Показатели профессионального самоотношения будущих психологов разных сфер представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Средние значения показателей характеристик профессионального самоотношения медиков-психологов и педагогов-психологов

Показатели	Конфликтность ПСО	Суважение в проф.	С\при-вязанность в проф.	С\руководство в проф.	С\обвинение в проф.	С\оценка личн. роста в проф.	С\уничижение в проф.
Педагогипсихологи	27,4	12,1	12,2	22,4	12,3	8,6	40,4
Медикипсихологи	20	13,4	12,3	21,7	12,5	9,6	35,7

Как следует из таблицы 1, медики-психологи меньше подвержены переживанию затруднений и противоречий, связанных с практической самореализацией. Показатель конфликтности профессионального самоотношения выше у педагогов-психологов, которые испытывают чувство недоверия к себе как специалисту. Значение по шкале «самоуничижение в профессии» выше у педагогов-психологов; они сознательно преуменьшают собственные специальные способности, знания и умения. В то же время показатель «саморуководство в профессии» выше у педагогов-психологов; для них более характерны индивидуально-личностные свойства, как надежность, добросовестность и ответственность, способствующие преодолению препятствий и достижению сложных целей в труде.

Как показано в таблице 1, для педагогов-психологов в сравнении с медиками-психологами характерны более высокие значения показателей профессионального самоотношения, несущих отрицательную

коннотацию, – конфликтность профессионального самоотношения, самоуничижение в профессии, – и более низкие значения положительных показателей – самоуважение в профессии, самооценка личностного роста в профессии. У медиков-психологов коннотация профессионального самоотношения более позитивная. С помощью критерия U-Манна-Уитни были установлены достоверные различия между будущими психологами сфер образования и здравоохранения по показателям: 1) внутренней конфликтности профессионального самоотношения ($U = 20,5$; $p \leq 0,01$), 2) самоуничижение в профессии ($U = 33,0$; $p \leq 0,03$).

Характеристика «Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения» отражает индивидуальный уровень внутренней противоречивости, амбивалентности профессионального самоотношения будущего психолога. Источником конфликта в данном случае выступает объективное рассогласование профессиональных требований (квалификационных, должностных, средовых и т. д.) с индивидуальными возможностями, ресурсами субъекта труда. В субъективной форме этот конфликт переживается через такие феномены самоотношения личности, как чувство ненужности, бесполезности, никчемности; чувство недоверия к себе как специалисту и смущения за свою «неуклюжесть», «неловкость» в учебно-профессиональной деятельности. Конфликтность профессионального самоотношения также обнаруживается в субъективном отчуждении будущим специалистом-психологом собственных качеств, мотивов и ценностей от процесса и результатов психологической практики.

В условиях подобного внутреннего конфликта профессионального самоотношения будущие педагоги-психологи в большей степени переживают свою не востребованность в профессиональной сфере, а также чувство неадекватности выбора профессии, неприспособленности к условиям труда в сравнении будущими психологами сферы здравоохранения. Данный факт может объясняться тем, что сфера полномочий и обязанностей психолога-медика зафиксирована более конкретно, что позволяет ему «расти» как профессионалу в условиях большей определенности, в то время как педагог-психолог в учреждении образования имеет очень широкий круг направлений деятельности, при этом педагогический коллектив нередко относится к педагогу-психологу с одной стороны настороженно, а с другой – потребительски («психолог должен уметь все»), озадачивая формами работы, далеко выходящими за перечень прямых должностных обязанностей педагога-психолога.

Характеристика «Самообвинение в профессии» отражает фиксированную установку субъекта на негативное оценивание или обесценивание своих индивидуальных качеств в контексте трудовой деятельности и профессиональной карьеры. Полученные эмпирические результаты

отражают более высокую выраженность негативной эмоционально-оценочной модальности профессионального самоотношения личности у педагогов-психологов в сравнении с медиками-психологами. Первые отличаются от вторых большей интрапунитивностью, тенденцией к самобичеванию и самоедству в ситуации профессионального неуспеха, сензитивностью к критическим замечаниям по поводу своей деятельности, болезненной зарефлексированности, «застреванию» на неудачах. В оценке результатов своей деятельности педагоги-психологи более категоричны и придирчивы, привержены максимализму, а о себе как специалисте чаще судят по принципу «все или ничего».

Таким образом, профессиональное самоотношение – это условие и стимул личностного роста, развитие и реализации Я-концепции субъекта в профессиональной роли. Высший уровень профессионального самоотношения зависит от уровня удовлетворённости работой и самореализации в трудовой деятельности.

Полученные результаты эмпирического исследования свидетельствуют о средней степени сформированности, зрелости профессионального самоотношения будущих психологов разных сфер деятельности. Выявлена тенденция развития у педагогов-психологов негативного профессионального самоотношения, а у медиков-психологов – позитивного профессионального самоотношения.

Уровень дифференцированности негативных и позитивных компонентов профессионального самоотношения достаточно высокий у студентов-психологов обеих групп, т. е. будущие психологи как сферы образования, так и здравоохранения способны различать феноменологически разделенные, разные по своему содержанию и механизмам формирования позитивно-негативные переживания личностного смысла «Я».

Список использованных источников и литературы

- 1 Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 148 с.
- 2 Пантелеев, С. Р. Самоотношение / С. Р. Пантелеев // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 208–242.
- 3 Визгина, А. В. Проявление личных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин / А. В. Визгина, С. Р. Пантелеев // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 5–12.
- 4 Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 204 с.
- 5 Карпинский, К. В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики : монография / К. В. Карпинский, А. М. Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 140 с.

О. Н. Мельникова

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье операционализируется понятие «ценностные ориентации», отмечается роль ценностных ориентаций в качестве одного из регуляторов поведения и деятельности, а также их значение для профессионального становления студента. Раскрывается роль организации воспитательного процесса в рамках вузовского обучения и деятельности преподавателя по созданию условий для формирования системы ценностных ориентаций студентов.

Проблема ценностей занимает важное место в структуре психологического знания. Среди множества определений понятия «ценностные ориентации» нам кажется интересным и полезным следующее определение: «ценностные ориентации – интегральное (информативно-эмоционально-волевое) свойство и состояние готовности личности к тому, чтобы сознательно определить и оценить свое местоположение во времени и пространстве природной и социальной среды, избрать стиль поведения и направление деятельности, основываясь на личном опыте и в соответствии с конкретными условиями постоянно меняющейся ситуации» [1]. В этом определении отмечается важнейшая роль ценностных ориентаций человека в качестве одного из регуляторов его поведения и деятельности.

Проблемы ценностных ориентаций в современной психологической литературе рассматривается в разных аспектах. Так, концепции биосоциальной и этнокультурной обусловленности становления личности разрабатываются в трудах С. Л. Рубинштейна, Ф. Ш. Терегулова, Э. Эриксона. Проблемы гуманизации и демократизации содержания образования, образовательного процесса в высших учебных заведениях, вопросы профессиональной подготовки студенчества рассматриваются в работах С. И. Архангельской, Л. А. Беляева, Б. С. Гершунского, В. В. Краевского и др. Вопросы ценностей и ценностных ориентаций в профессиональном образовании исследованы в работах В. П. Бездухова, В. А. Беляевой, Л. А. Блохиной, М. В. Богуславского, Е. В. Бондаревской, В. В. Буткевич, Э. А. Гришиной, В. В. Зотовой, и в зарубежных исследованиях Д. Бома, У. Р. Кэттона, М. Липмана, Ш. Морриса.

Изначально ценности ограничивались сферой утилитарных отношений к природе и обществу. Единственным основанием для их различения был признак полезности. Эти начальные ценностные ориентации, ценности

и ценностные отношения людей к окружающему миру с развитием общества претерпевали существенные изменения в процессе формирования насущных потребностей, стремления к их удовлетворению.

По мнению учёных, ценностные ориентации личности, связывающие её внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему, занимая пограничное положение между мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов. С одной стороны, система ценностных ориентаций выступает в качестве высшего контрольного органа регуляции всех побудителей активности человека, определяя приемлемые способы их реализации. С другой – в качестве внутреннего источника жизненных целей человека, выражая соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом. Система ценностных ориентаций, тем самым, является важнейшим психологическим органом саморазвития и личностного роста, определяя одновременно его направление, а также способы его осуществления.

Б. С. Братусь определяет личностные ценности как «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни». Ф. Е. Василюк пишет, что смысл является пограничным образованием, в котором сходятся идеальное и реальное, жизненные ценности и возможности их реализации.

Представление о системе ценностей личности как иерархии её убеждений получило распространение также в американской социальной психологии. Так, М. Рокич определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определённый способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования». По его мнению, истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и личности; влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения; все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени.

Ценностные ориентации студентов формируются постепенно в процессе его социализации путем проникновения социальной информации в индивидуально-психологический мир личности. Формирование системы ценностных ориентации представляет собой процесс становления личности, и эта система является средством реализации определенных общественных целей.

Важнейшим качеством, определяющим профессионализм специалиста, является сформированная система профессионально-ценностных ориентаций, которая существенно влияет на эффективность профессионально-творческого развития личности, продуктивность профессионального труда. «Эмоционально-ценностное отношение к деятельности

является обязательным компонентом, обеспечивающим успешность ее выполнения» [2].

В процессе вхождения личности в профессию у нее формируются профессионально-ценностные ориентации – субъективное, индивидуальное отражение в психике и сознании специалиста социальных ценностей профессии, система отношений личности к особенностям профессии, отражающая содержание профессиональной деятельности, ее цели и средства, и регулирующая поведение личности в профессиональной деятельности [3]. Ценностно-смысловая сфера профессионала, возможность соотносить свою деятельность с жизненными смыслами является той силой, которая либо способствует актуализации творческого потенциала, либо препятствует этому, разрушая вместе с этим и личность специалиста.

Формирование системы профессионально-ценностных ориентаций у будущих специалистов – важная задача системы профессионального образования, которая может решаться в рамках образовательного процесса в вузе. В свою очередь, вуз не может ограничиваться воспитательными мероприятиями и даже системой таких мероприятий, поскольку интериоризация личностью тех или иных ценностей базируется, в первую очередь, на знании и понимании значений и смыслов этих ценностей. Информация о профессионально-важных ценностях сгруппирована в содержании общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин; их усвоение, таким образом, происходит преимущественно в учебном процессе. Следовательно, важнейшим аспектом формирования профессионально-ценностных ориентаций у студентов является организация воспитательного процесса в рамках процесса обучения.

Анализируя природу учительского труда, Л. С. Выготский отмечал, что именно преподавателю принадлежит ответственная роль стать организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. [4] Другими словами, задача преподавателя состоит в создании, в организации психолого-педагогических условия для наибольшей эффективности учебно-воспитательного процесса.

К основным психолого-педагогическим условиям современного вуза, обеспечивающим учебный процесс, можно отнести опору на личностно-ориентированные подходы, принципы проблемности, активности личности и диалогичности образовательного процесса; учет эмоциональной направленности и особенностей субъективного опыта студентов; опору на психологический механизм развития ценностных ориентаций и ценностно-ориентационной деятельности и др. [5]. В образовательном процессе они реализуются посредством адекватных средств, методов, приемов, определенной организации деятельности и поведения учащихся и взаимодействия субъектов образования.

Принцип опоры на психологический механизм развития ценностных ориентаций и ценностно-ориентационной деятельности предполагает построение образовательного процесса с учетом закономерностей развития личности и деятельности в аксиологическом контексте (от репродуктивного освоения ценностно-ориентационной деятельности к ее частично-поисковому осуществлению и к самостоятельному ценностно-ориентационному творчеству), формирование ценностных ориентаций личности (последовательность процессов осознания и усвоения, интериоризации и верификации, экстериоризации ценностей).

В реальности же процесс формирования ценностных ориентаций студентов представляет собой совокупность последовательных, целесообразных взаимодействий педагогов и студентов, направленных на осознание личностью социально значимых ценностей, развитие их устойчивости в процессе воспитания личностных ценностей, и действенности в воспитательно-образовательной деятельности.

К наиболее результативным условиям организации воспитательно-образовательного процесса, при которых происходит формирование ценностных ориентаций студентов, можно отнести: дифференциацию и индивидуализацию формирования ценностных ориентаций в деятельности студентов; взаимосвязь коллективных, групповых, индивидуальных форм работы; ориентацию всех форм образовательной и внеаудиторной деятельности студентов на развитие их познавательной активности; обеспечение воспитания ценностей на основе сотрудничества и сотворчества студентов и преподавателей через доверительность, взаимопонимание, диалогичность, переход от действия к взаимодействию, др.

Содержание деятельности по формированию ценностных ориентаций студентов в образовательной деятельности предполагает также программное оснащение по философии, дисциплинам психолого-педагогического цикла, включающее ценностный компонент; ценностный подход в изучении учебных дисциплин; использование творческих, нестандартных форм обучения (мировоззренческие и социально значимые ситуации, формы соревновательного характера – конкурсы, викторины, турниры, аукционы вопросов и решений и др., активность личности в познавательной деятельности; обеспечение разных форм воспитательно-образовательной деятельности, а именно: самостоятельную работу студентов, в том числе исследовательского характера (рефераты, доклады, курсовые и дипломные проекты); изучение учебных предметов; ролевые игры, тренинги; педагогическую практику и др.

Во внеаудиторной деятельности формирование ценностных ориентаций студентов происходит наиболее результативно в обстановке непринужденности, свободы, эмоционального подъема, что требует вариативности

содержания, форм (спецкурсы, конкурсы, фестивали, фольклорные праздники, ролевые игры и др.), методов (диагностики, формирования качеств личности, организации деятельности); многообразия сфер деятельности по формированию ценностных ориентаций личности (деятельность студенческого самоуправления; групповые, курсовые и «ключевые» для всего вуза коллективно-творческие дела; внеаудиторная деятельность по предметам; деятельность творческих объединений и др.); смены видов деятельности (общественно-политической, образовательной, трудовой, культурно-досуговой, спортивной, коммуникативной).

Личностно ориентированный подход в формировании ценностных ориентаций студентов необходимо, на наш взгляд, строить с учетом уровней их сформированности. Так, например, для студентов с высоким уровнем сформированности ценностных ориентаций необходимо обеспечивать разнообразные виды деятельности в образовательном и внеаудиторном процессе; моделировать социально значимые ситуации в целях подготовки к реализации в будущей практической деятельности всего комплекса ценностных ориентаций; вовлекать в общественную деятельность и др. Для студентов со средним уровнем сформированности ценностных ориентаций – необходимо развитие всех без исключения ценностных ориентаций до их устойчивого состояния посредством формирования устойчивого положительного интереса к знаниям, потребности в позитивной ценностной ориентировке и др.; со студентами с низким уровнем сформированности ценностных ориентаций – через закрепление социально адекватных ценностных ориентаций до их устойчивости, коррекцию негативных ценностных ориентиров путем формирования познавательных интересов для повышения общего уровня развития личности; знакомства с ценностями в ходе изучения философии, психолого-педагогических дисциплин; изучения личностных особенностей будущих специалистов совместно со специалистами психологической службы [5].

В современных условиях, когда в обществе происходит переориентация в содержании и соотношении духовно-нравственных ценностей, успешность профессиональной деятельности специалиста в значительной мере определяется степенью сформированности его ценностных ориентаций.

Формирование ценностных ориентаций современных студентов происходит наиболее результативно при определенных условиях организации воспитательно-образовательного процесса, к числу которых относятся: дифференциация и индивидуализация формирования ценностных ориентаций в деятельности студентов; ориентация всех форм образовательной и внеаудиторной деятельности студентов на развитие их познавательной активности; обеспечение воспитания ценностей на основе сотрудничества

и сотворчества студентов и преподавателей; использование творческих, нестандартных форм обучения (мировоззренческие и социально значимые ситуации, формы соревновательного характера – конкурсы, викторины, турниры, аукционы вопросов и решений и др.

Во внеаудиторной деятельности формирование ценностных ориентаций студентов происходит наиболее результативно в обстановке непринужденности, свободы, эмоционального подъема, что требует вариативности содержания, форм и методов внеаудиторной работы; многообразия сфер деятельности по формированию ценностных ориентаций личности; смены видов деятельности (общественно-политической, образовательной, трудовой, культурно-досуговой, спортивной, коммуникативной).

Список использованных источников и литературы

1 Яницкий, М. С. Ценностные ориентации как динамическая система [Электронный ресурс] / М. С. Яницкий. — Кемерово: Изд-во Кузбассвузиздат, 2000. — Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2754.htm>. — Дата доступа: 18.03.2016.

2 Мудрик, А. В. Социализация человека [Электронный ресурс] / А. В. Мудрик. — М., Изд-во: Academia, 2006. — Режим доступа: http://nashaucheba.ru/v13184/мудрик_а.в._социализация_человека?page=3. Дата доступа: 19.03.2016.

3 Хазова, С. А. Психолого-педагогические условия организации аксиологического подхода в подготовке будущих педагогов [Электронный ресурс] / С. А. Хазова // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>, свободный.

4 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. — 671 с.

5 Буранбаева, Л. М. Становление эмоционально-ценностных ориентаций студента в образовательном процессе / Л. М. Буранбаева: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Оренбург, 2005. — 195 с.

УДК: 372.851

Anna Prusak

*Shaanan Academic Religious Teacher's College – Haifa, Israel
Oranim Academic College of Education – Tivon, Israel*

THE USE OF CREATIVITY IN MATHEMATICS AS A TOOL FOR DEVELOPING WRITTEN EXPRESSION IN MATHEMATICS AMONG STUDENTS FROM VARIOUS CULTURES

В данной статье описано применение такого дидактического инструмента, как творческая работа по математике – написание математических загадок, основываясь на изучаемом материале и примененного в классе с учащимися из разных

культурных общностей. Анализ проведенной работы показал, что данный вид деятельности способствовал как развитию творческих способностей учащихся, так и их навыков самовыражения в математике. Также было выявлено, что исследовательская деятельность учащихся способна выявить уникальные черты учащихся-представителей различных культур. К примеру, таких как самовыражение в письменной речи, а также восприятию математических законов.

Unique Characteristics and the Importance of Written Expression (Writing). Some view the ability to express oneself in writing as the peak of the lingual pyramid and the most advanced achievement in human culture. Written expression has *unique characteristics* that distinguish it from verbal expression, and depending on the circumstances, a person will prefer to express himself in one way over another. The advantages and disadvantages of both modes of expression have been studied over the years by psychologists, educators, philologists and others. The psychologist Lev Vygotsky, for example, studied, among other things, the connections between psychological aspects and written and verbal expression, and his point of departure was defining the difference between both types of expression:

“Written expression is not merely the translation of verbal expression into written characters, and learning it does not end with learning how to write. If that were the case, we would expect to see, immediately upon learning the writing mechanism, written expression that is no less developed and rich than our spoken language, and as similar to it as a translation is similar to the source. However, this phenomenon does not exist in the development of written expression” [1, page 236].

In reference to the unique characteristics of written expression, Vygotsky noted the following aspects [1]:

- Abstractness – in an analogy to mathematics, verbal speech is perceived as the “arithmetic of expression”, and written speech is perceived as the “algebra of speech”;
- Expression without sound – speaking without the tangible vocal aspect, but one expressed by thought and imagery;
- Inner speech – a person’s speech for himself, when the basis of the written expression is a “draft of thoughts”;
- Intentional expression – more conscious than verbal speech. We do not always pay attention to every word when speaking. When we write, we must pay attention to the words and sentence structure.

Vygotsky argues that children develop their ability for written expression spontaneously. In order to improve this ability, which is a manifestation of personal creation, children must be provided with suitable conditions and explicit and constant guidance. In Vygotsky’s opinion, *inadequate attention is devoted at school* to developing the students’ ability to express themselves

in writing. Researchers (e. g. [2]) point out that even nowadays teachers do not emphasize the issue enough.

Mudlinger [3] suggested replacing the 1970's popular demand "Let them read!" to "Let them write!", noting that writing is an independent language skill and is not to be treated as a natural and obvious continuation of reading.

The importance of fostering students' creativity in general and mathematical creativity in particular. During my years of work as a teacher in schools and colleges, I regarded the fostering of students' mathematical creativity in general and of their mathematical writing abilities in particular, as one of the central aims of my teaching. Vygotsky [4] emphasized the unique importance of the development of a creative imagination among children from a young age, with whose help they get to know the world around them and themselves. He advocated creativity in many diverse domains, such as writing stories, theatre, the arts etc., and built and explained the psychopedagogical basis of the development of a child's creative imagination. In his view, it is not possible to teach someone how to create, but teachers can encourage and cultivate their students' creativity. Creativity in a school setting allows students to express themselves in an unconventional manner and develop innovation, fluency and originality of mathematical thinking [5]. According to Feldhusen [6], originality is the essence of creativity and its final product.

The professional literature today calls for a change in the existing conception of the importance of creativity in education in general and in school in particular. It proposes *turning creativity into an integral part of the learning and teaching process* in schools, and particularly in the study of mathematics, and to develop this thinking skill [7]. In the view of Robinson [8], creativity is not only the gift bestowed on geniuses and "special" people, but rather "each one of us is born with a large amount of creativity, and the trick is to develop that ability. Educators must regard the development and cultivation of creativity as a goal to which time and effort should be devoted, and they should grant it the same status ascribed to "reading and writing" in schools [8, page 68].

Many studies mention the role of mathematical discourse, and particularly the importance of *mathematical writing* in the process of constructing students' mathematical concepts [9]. It is recommended to encourage *self-creation of mathematical problems* and not only to refer students to the problems in the textbooks [10]. A number of studies emphasize the importance of *building the formulation of a mathematical problem by the student*, the purpose of which is not only understanding the material being studied and not only developing the student's mathematical creativity, but also as a tool that assists the teacher in understanding the student's way of thinking [11, 12].

Creative work in writing mathematics and its application in a mixed class. Throughout my years of teaching, in order to develop writing expressions with the aid of creative projects in mathematics among the children, I built, developed and tested a variety of didactic tools. One of the tools I used for this purpose was “writing mathematical puzzle stories.” In this task, students are asked to compose a story with clues linked to the topic being studied, with “hidden” objects and/or mathematical concepts they have learned, and to present the story to their fellow students, who will have to guess which objects/concepts are hidden in the story. In the process of writing the puzzle stories the students in effect “personify” the mathematical objects and concepts, and as a result they go through a unique, non-routine process of creativity.

For example, I used this task as a research tool in a comprehensive study conducted in a mixed class (19 students from 11th grade, composed of 9 new immigrants from the former Soviet Union (FSU) and 10 native-born Israeli students). The main goal was to create a profile of the immigrant student as a math learner, a profile composed of unique prominent features of their learning method, while the unique features are judged in comparison to the background of the Israeli students. The study was based on Vygotsky’s socio-cultural approach and its proponents (such as [13]), emphasized the influence of culture on the upper mental functions, including mathematical thinking.

In order to examine one of the components of the imagination-related profile with regard to the perception of mathematical concepts and the students’ mathematical creativity, in which they were asked to write a mathematical puzzle story with hidden clues to trigonometric concepts (for example, equations, identities, functions, graphs, etc.), such that the concept is concealed within it (invisibly), and the story must refer to the attributes of the concept, its definition and its connections to other mathematical concepts. Following this assignment, students had to fill in a reflective questionnaire, in which one of the questions was related to the student's thinking and working processes, as follows: “Please describe in fine detail the entire creative process you went through when working on the task. You must refer to questions such as: How did you choose the topic? How long did you spend thinking about the idea and how was it formed? Was it difficult/easy to express the idea on paper? etc..” I would like to note that the immigrant students completed the task and filled in the questionnaire in Russian. The students were interviewed in order to deepen the insights concerning their attitudes and views about the use of this tool. Table 1 below displays the findings of the analysis of the task.

(Findings similar to those described in Table 1 regarding the immigrant students of the mixed class, were found among students who immigrated several years ago and were studying in non-mixed classes).

Table 1 – Analysis of some of the findings from performance of the task in two populations of students

Categories	Immigrants	Israelis
1	2	3
Topics and plots around which the stories were constructed	<p>* No two plots are the same. The plots usually had varied themes from real life and not from myth. <u>Examples</u> of topics: Original entries from the diary of a traveler and a ship's captain; an event involving an expert electrician; family relationships.</p> <p>* A surprising and dynamic plot that develops along the course of the story. <u>Examples</u>: A plot that takes place in the Pacific Ocean, in the region of the Bermuda Triangle; in a car factory; a village of graphs; in underwater kingdoms.</p> <p>* The student himself (the author of the story) takes part in the story (the hero) sometimes as a main character (in 6 instances). <u>Examples</u>: "I returned from a trip around the world not long ago, and I would like to tell you about my experiences, even though there may be people who won't believe me, I'll try anyway"; "We became friends quickly. They told me tales of things that had happened to them in their lives. I would like to tell about the most special tale."</p>	<p>* Recurring themes (6 out of 10 students chose to write about a trigonometric kingdom).</p> <p>* Similar characters. For example, the topic of family or a trigonometric kingdom were the most popular.</p> <p>* None of the stories included the student as a character.</p>
Level of difficulty in finding the answer: – Complexity of the mathematical object hidden in the story – Level of complexity of the situation (context) the object is hidden in	<p>* Several objects or concepts were hidden. For example, complex trigonometric formulae were hidden in the story, and all the components of the formula had to be discovered in verbal situations that at first glance had nothing to do with mathematics. Plots are built around several concepts.</p> <p>* It is difficult to unravel the concepts entwined in the story.</p>	<p>* Only one concept hidden (8 out of 10 students).</p> <p>* It is usually easy to reveal the object as it is fairly obvious.</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Language of the story	<p>* Diverse, rich and literary language. <u>Example:</u> “Firstly, I would like to explain to you that the story is written in an ancient language; therefore, there are words marked with an asterisk, and you will be able to find their meaning at the bottom of the page.” * The story is written as a dialogue with the reader (as is customary in literature). <u>Example:</u> “Before I part from you, dear readers, I would like you to think about this fascinating story and ask yourselves: What status did the new dwarf receive? Is you can find out, send me letters with the answers and I’ll be happy to read them and answer.” * Use of “new” trigonometric terms invented for the story.</p>	<p>* Simple and ordinary language. * A dialogue with the reader was not included in any of the stories. * Use of “new” trigonometric names appeared only in one of the Israeli students’ stories.</p>
Use of ambiguous sentences, which according to Luria [14], include not only a visible “external” meaning, but also an “internal” meaning called subtext	<p>* Used ambiguous sentences. * Additionally, constructed metaphorical sentences. <u>Example:</u> “He can jump up to a height of one meter and disappear into the ground to a depth of one meter” (the range of the functions of sine and cosine between -1 and 1); “Each of the parents multiplied their strength by their own value and they added their new strengths together – and so a skinny daughter was born to them named Matchstick” (The intention is a fundamental trigonometric identity). * Used comparisons. * Described mathematical attributes of objects and the laws that are applied to them with language related to the story topic. * Did not use word play.</p>	<p>* Used ambiguous sentences. * Used word play.</p>
The role of pictures	<p>* Most of the immigrants added a hand-made color picture, which were also clues to the expected answer.</p>	<p>* In most cases (8 out of 10) no pictures were added.</p>

Окончание таблицы 1

1	2	3
The influence of reading books in general, and mathematics books in particular	* Stories were written in the style of literature books that deal with fascinating mathematics (This conclusion is reinforced in the interviews in which the FSU students noted their interest in books).	

Reflection analyses that the students wrote following the assignment emphasised other unique features among immigrant students with regard to the topic of the study, such as: 1) Writing a story while thinking about *an opportunity for personal expression* in mathematics; 2) *A deliberate and systematic search* which is carried out independently (they relied less on chance, and more on ideas created with the help of safe, tested and reliable tools; namely, implementation with a textbook and a notebook, the use of the material currently being studied in class, taking a simple notion and developing it until it becomes interesting, constructing the details of the idea. Compared with the Israeli students who waited for an idea to emerge suddenly, and relied on “a magical moment” and performed a random search and not always by themselves; 3) Focused more on *the procedure itself of creating the story* and on developing the idea (compared to the Israeli students who focused on the “birth” of the idea and on the search for a topic, and hardly referred to the process itself); 4) Systematic investment, use of a draft, *multiple improvements and amendments*, usually deriving from a sense of dissatisfaction and “pangs of creation” (the Israeli students did not mention drafts or rewriting).

Examples of the reflections that reinforce the above conclusions:

“For me, the writing of a puzzle story was fascinating and very interesting, because it gave me an opportunity to invent things of my own – an opportunity that was not limited by anything, and I could use my imagination infinitely. This time, instead of solving something, I had to independently create a [mathematical] problem, and hide concepts in it, and solve it and present it to the class.” (Immigrant student)

“For a few days I was unable to invent the puzzle story. Then I decided that my heroes (the trigonometric functions) would be live entities, because in my opinion, in this case history receives a more interesting twist. After that I had to find the place and the plot. Why did I choose the island of Bermuda? Because I wanted a place that exists and at the same time doesn’t really exist. The course of events was constructed slowly in my imagination and suddenly I felt that a rather fascinating plot had formed. I wrote the story for about an hour, and then copied it four times, each time adding and revising different aspects of it.” (Immigrant student)

“I have never written anything similar to this story, because I was accustomed to solving mathematical riddles and not creating them. I wrote a rhyming puzzle story and

I like to rhyme very much. I started thinking about the idea the moment we were given the task to do, and I waited for a “magical moment” when I would grasp the idea. It was difficult to combine mathematics with imagination in the same piece of work, but I enjoyed composing the story.” (Israeli student)

“The idea itself of this assignment is surprising and new, because there is nothing like it in the textbooks or anywhere else. It's as if it is related to the topic of study, but it's something new and enjoyable.” (Israeli student)

Generally speaking, the immigrant students had no difficulty carrying out a *written reflection* on the process of performing a task that wasn't routine and expressing themselves on paper. In contrast, the Israeli students had difficulty doing so. The immigrants showed an ability to *imagine, make connections and combine* the mathematical concepts being studied with realistic situations. They used mathematical metaphors and means, such as: borrowed meaning, comparisons (analogies), ambiguous sentences etc. There are many aspects of the immigrant students' *manner of communicating* verbally which are unique in comparison to the Israeli students, from the richness of their language, the way they use words, their ability to use logical connections, and their ability to use metadiscursive expressions. The immigrant students were creative and freer in the areas in which they were skilled, whereas the Israeli students were creative also in areas in which they had no previous experience.

The interviews that followed the task indicated that, unlike the Israeli students, the immigrant students viewed reading in general and reading mathematical literature in particular, as well as the acquirement of general knowledge as highly valued *cultural components*, and they added that being considered a reading person is important to them.

From the point of view of the students, writing the puzzle stories contributed not only to the development of their ability to express themselves in writing in a mathematical context, but also to the development of their mathematical abilities, the development of research skills, and the development of their ability to connect mathematics and everyday life; to the reinforcement of their sense of competency, satisfaction, self-confidence and pride; an in-depth summary of the study material and revision of it; and to the development of their reflective abilities. Additionally, writing the puzzle stories contributed to changing the *image of mathematics* in their eyes, to increasing their interest in mathematics, and to finding the beauty in mathematics, for example:

“Now I understand that every one of us has a latent ability to be creative, and we need to know how to use it. I got the confidence to search for the creativity inside me and put it to use.”

“This assignment gave me the freedom and the confidence to flow with my thoughts. That's what allowed me to be creative.”

“I started to think in a new way... now I’m more open, more confident, more successful...”

It is important for educators, mathematics teachers (and teachers in general) to develop writing skills in a mathematical context and implement activities that are based on unique and key attributes of written expression in their teaching.

During the lecture, a number of examples from the students’ stories will be presented, alongside excerpts from their reflections on the experience of writing puzzle stories, as well as the teachers’ views on the contribution of this approach to developing writing expressions in mathematics.

List of References

1 Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.

2 Винокурова, О. С. К проблеме психологии письменной речи / О. С. Винокурова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена . – 2008. – № 67. – С. 362–364.

3 Mudlinger, I. About writing. / I. Mudlinger. – From: [Techedu.huji.ac.il/ learning/dys/disgraphia1.html](http://Techedu.huji.ac.il/learning/dys/disgraphia1.html)

4 Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выгодский. – Санкт-Петербург. :Союз, 1997. – 96 с.

5 Silver, E. A. Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM*, 29(3), 1997. – P. 75–80.

6 Feldhusen, J. F. Creativity: The knowledge base and children. *High Ability Studies*, 13, 2002. – P. 179–183.

7 Perera, J. Creativity Should Be Taught Like Math or Science, edudemic.com. November 9, 2012. Retrieved October 12, 2013, from: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=5500>

8 Робинсон, К. Образование против таланта / Кен Робинсон. – М. : Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013. – 336 с.

9 Borasi, R. & Sheedy, J. The power of stories in learning mathematics. *Language Art*, 67(2), 1990. – P. 174–189.

10 Bibby, T. Creativity and logic in primary-school mathematics: A view from the classroom. *For the Learning of Mathematics*, 22(3), 2002. – P. 10–13.

11 Morgan, C. Language and assessment issues in mathematics education. *Proceeding of the 20th conference of PME*. Valencia, Spain. Vol. 4, 1996. – P. 19–25.

12 Prusak, A. Nurturing students' creativity through telling mathematical stories. *MCG-9 International Conference for Mathematical Creativity and The Giftedness*. Sinaia, Romania, 2015. – P. 16–21.

13 Cole, M. Cross-cultural research in the sociohistorical tradition. *Human Development*, 31, 1988. – P. 137–151.

14 Luria, A. *Language and Cognition*. Washington; New York: V. H. Winston, J. Wiley, 1981.

Л. А. Семчук, Е. С. Варнер

Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОТЕКАНИЯ КОНФЛИКТА УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

В статье рассматриваются особенности протекания конфликта в системе «учитель – ученик». Рассматривается влияние конфликта на личностное развитие его участников. Анализируются различия в восприятии конфликта у учителей с продуктивным и непродуктивным его разрешением.

Продуктивность разрешения конфликта в большой степени зависит от того, как участники этого конфликта понимают его сущность и причины, как анализируют и оценивают свое поведение. В соответствии с этим нами была выдвинута гипотеза о существовании различий в восприятии конфликта испытуемыми в зависимости от продуктивности его разрешения.

Для исследования восприятия конфликта его участниками в системе взаимодействия «учитель – ученик» мы применили метод ретроспективного анализа конфликтных ситуаций. Ретроспективный анализ конфликта осуществлялся с помощью анкеты, в которой испытуемым был предложен ряд вопросов, направленных на выявление понимания испытуемым сущности и причин конфликта, допущенных испытуемым ошибок поведения, способов разрешения конфликта, степени удовлетворенности своим поведением в конфликте.

На основе исследований Э. И. Киришбаума и В. М. Афоньковой нами были разработаны критерии, по которым экспертные судьи определяли степень продуктивности разрешения конфликта [2; 4]. Рассмотрим особенности анализа конфликта испытуемыми обеих групп, характеризующихся, соответственно, продуктивным и непродуктивным его разрешением.

Анализируя ответы на вопрос анкеты «В чем заключалась сущность Вашего конфликта?», мы выявили содержательные единицы ретроспективного анализа конфликта испытуемыми с продуктивным и непродуктивным его разрешением.

Перечень этих единиц у испытуемых с продуктивным разрешением конфликта в 1,5 раза шире, по сравнению с непродуктивно его разрешающими. Общий объем элементов описания также в 4,6 раза шире у испытуемых первой группы, по сравнению с испытуемыми второй группы.

Испытуемые обеих групп в процессе ретроспективного анализа конфликтных ситуаций описывают факты взаимодействия с учеником, выражают личное отношение к ситуации конфликта, к поведению его участников, высказываются об актуальном переживаемом психическом состоянии, о восприятии своего поведения, характеризуют поведение учеников, анализируют влияние конфликта на личностное развитие его участников.

Учителя первой группы, в отличие от непродуктивно разрешающих конфликт, пытаются «раздвинуть» рамки временного плана протекания конфликта за счет описания предыстории отношений с данным учеником, дают критический анализ конфликтной ситуации и своего поведения, отмечают реакцию учеников на свое поведение. В описании поля конфликта и его анализ вовлекаются не только особенности собственного поведения, но и анализ поведения учеников и его мотивов. Прослеживается направленность на видение позитивных качеств ученика. Перенос ситуации на личность ученика не осуществляется. Проявляются тенденции к корректировке педагогических воздействий в зависимости от изменения ситуации, стремление к урегулированию конфликта, фиксирование результатов педагогических воздействий и личностных изменений личности ученика и своей собственной. Как показывает ретроспективный анализ конфликтных ситуаций, деятельность учителей с продуктивным разрешением конфликта носит не только диагностирующий, но и прогнозирующий и проектирующий характер.

У испытуемых с непродуктивным разрешением конфликта, в основном, наблюдается лишь констатация факта возникновения конфликта без анализа его содержания и не переживают конфликтную ситуацию как свою личную проблему. Гиперболизируют негативные мотивы поведения учащихся. Оценивают поступки, действия и поведение учеников с позиции собственных потребностей, интересов и взглядов. Не хотят разобраться в потребностях ребят, мотивах их поступков.

При этом свое поведение испытуемые данной группы или не оценивают вовсе, или оценивают как правильное. Они описывают действия, которые способствуют разрешению конфликта в рамках ролевого взаимодействия «Я – педагог, он – ученик». Их высказывания демонстрируют готовность к «репрессиям» по отношению к ученику. Учителя с непродуктивным разрешением конфликта основные усилия направляют на поддержание жесткой дисциплины. Конфликт испытуемыми данной группы решается с позиции власти учителя, позиция ученика не учитывается. Учитель рассматривает ученика как реальное препятствие, когда последний своими действиями мешает реализации его личных потребностей. В целом это позиция доминирования. Испытуемые данной группы учитывают только свое «Я», игнорируют понимание проблем ученика.

Учитель занимает незыблемую личную позицию – право на непогрешимость. Учитель лишает учеников права вообще судить учителя, оценивать его. Требуя полного подчинения, учитель фактически пытается узаконить свою позицию, придать ей статус всеобщей нормы, а ученика представить как ее нарушителя.

У «непродуктивных» конфликт фактически сохраняется, конфликтные отношения аккумулируются, о плодотворном общении сторон речи быть не может.

Ответы на вопрос «Что послужило причиной конфликта?» показали, что учителя и с продуктивным и непродуктивным его разрешением называют примерно одинаковое количество причин возникновения конфликтов, исходящих как от учителя, так и от ученика. Однако у учителей с продуктивным разрешением зафиксирован примерно одинаковый объем причин возникновения конфликтов, исходящих как от учителя, так и от ученика, в то время как «непродуктивные» в основном фиксируют причины конфликтов, исходящие от ученика.

Репертуар» названных причин возникновения конфликтов у учителей первой группы шире почти в два раза, по сравнению с учителями второй группы, что свидетельствует о высоком уровне их педагогической рефлексии. Названы следующие причины возникновения конфликтов по вине учеников: недисциплинированность, недобросовестность, бестактность, завышенная самооценка, неудовлетворенная потребность в самоутверждении, аномалии характера (эгоизм, упрямство), незнание предмета, состояние перевозбуждения, непринятие и игнорирование требований учителя и т. д. Вместе с тем этой группе учителей свойственно видеть причины конфликта, которые связываются с недостатками собственного поведения: бестактность, незнание психологии ученика, непонимание его проблем, неумение толково изложить материал, грубость, плохое настроение, несоответствие требований возрасту ученика и др.

Перечень причин, названных учителями второй группы, значительно уже, они в основном связаны с негативным поведением учеников: недисциплинированностью, недобросовестностью, невоспитанностью, незнанием предмета, аномалиями характера и т. д. Причем все эти причины «непродуктивными» называются в два–четыре раза чаще, а такая причина, как незнание предмета учеником, называется в пятнадцать раз чаще, чем испытуемыми первой группы. В ряде работ также указывается, что негативные отношения учителя к учащимся неразрывно связаны с уровнем их успешности [1].

Такие причины, как неудовлетворенная потребность ученика в самоутверждении, негативные переживания, переутомление, трудности общения, «непродуктивными» учителями не были названы ни разу.

Причины возникновения конфликтов со стороны учителя они называют в шесть раз реже, чем испытуемые первой группы. Такие причины, как непонимание проблем ученика, несоответствие требований его возрасту, испытуемыми второй группы не были названы ни разу.

Тот факт, что учителя второй группы видят причины конфликтов преимущественно в действиях учеников, объясняется, на наш взгляд, во-первых, недостаточным знанием психологии учеников, что мешает определить истинные мотивы его поведения, действий, поступков; во-вторых, с попытками скрыть (с различной степенью осознанности) собственные действия, поступки и мотивы их, если эти действия и поступки могут их скомпрометировать. Испытуемые с непродуктивным разрешением конфликта не видят реальных трудностей в работе с детьми. Видение учителями этой группы в ученике преимущественно негативных качеств также мешает объективному пониманию мотивов его поведения.

Испытуемые данной группы не допускают в свое сознание причину конфликта. Свою несостоятельность, неуспех, объясняют не зависящими от них причинами. Возникает неадекватное видение причин реального конфликта. В данном случае срабатывает механизм психологической защиты (вытеснение, проекция), который не допускает осознания действительных причин возникновения конфликта. С данным фактом связано восприятие и интерпретация учителем конкретных ситуаций, возникающих в процессе его взаимодействия с учеником.

При анализе ответов на вопрос «В чем заключались Ваши ошибки в конфликте?» было выявлено, что учителя первой группы видят свои ошибки в девять раз чаще, чем учителя второй группы.

Анализируя свои ошибки, учителя первой группы фиксируют проявление своих негативных качеств в поведении (45 %), отмечают неумение понять ученика, мотивы его поведения (35 %), а также ошибки в методах разрешения конфликта (20 %). Характерно, что у 80 % испытуемых при анализе ошибок выявляется также установка на их преодоление.

Анализ ответов учителей второй группы позволил выявить ошибки, которые связаны, в основном, с недостаточным использованием дисциплинарных воздействий, причем эти воздействия, по их мнению, должны носить более жесткий (репрессивный) характер (65 %). В некоторых случаях допускаются ошибки, связанные с недостаточной требовательностью к учащимся (20 %), с недостатками собственного поведения.

Проанализируем ответы испытуемых о выборе средств, используемых для выхода из конфликтной ситуации. В зависимости от средств, выбираемых учителями для разрешения конфликтов, они могут выполнять как разрушительную, так и созидательную функцию.

Были выделены группы средств, характерные для учителей первой и второй групп.

Количество названных средств выхода из конфликта в обеих группах в целом одинаково, однако они различаются качественно. Общим для обеих групп испытуемых оказалось только такое средство, как вызов родителей в школу.

Испытуемые первой группы чаще используют индивидуальную беседу, юмор, шутку, публичное одобрение, привлечение коллектива класса к решению проблемы, обращение к коллегам за советом, помощью, публичное извинение. Испытуемые второй группы используют, в основном, средства дисциплинарного воздействия: удаление с урока, негативную оценку, снижение отметки по предмету, обращение к администрации, письма на работу родителям и др.

Обращение учителей с непродуктивным разрешением конфликта к администрации, родителям в большинстве случаев оказывалось безуспешным. Не всегда педагоги могли найти адекватную форму поддержки коллег, активно использовать помощь коллектива класса.

Анализ высказываний учителей второй группы показал, что безуспешность средств, используемых ими для разрешения конфликтов связана с тем, что учителя исходили из установки использовать жесткие меры воспитания, неадекватные индивидуально-психологическим особенностям учащихся и ситуации общения.

Учителя данной группы нередко унижают достоинство ученика, стремясь проучить, обидеть побольше, свалить на него вину за возникший конфликт. Эти средства приходят в противоречие с потребностями, установками, запросами детей разного возраста и являются механизмом подавления личности ученика. Учителя убеждены, что они действуют так не только для того, чтобы подчинить его, но и на пользу ему, во имя его интересов и в целях воспитания.

Безусловно, применением такого рода императивного характера воздействий можно добиться формирования личности самостоятельной, уверенной в себе и принципиальной в поведении. Однако учителя, анализируя результаты своих действий, видят у ученика лишь поверхностный слой поведения и отношений, которые носят сугубо приспособительный характер к произволу учителя, монологическому стилю его деятельности, равнодушию к внутреннему миру учеников, к их потребностям и интересам. Учитель вполне удовлетворен результатом подавления ученика и утверждает такими действиями свою позицию.

Существуют различия между испытуемыми с продуктивным и непродуктивным разрешением конфликта и в плане удовлетворенности выходом из него.

По-видимому, умение «продуктивных» видеть свои ошибки связано с некоторой неудовлетворенностью выходом из конфликта (у «продуктивных» она в пять раз выше, чем у «непродуктивных») даже и тогда, когда он разрешен позитивно.

«Непродуктивные» называют гораздо меньше ошибок, их удовлетворенность выходом из конфликта намного выше, причем только 15 % испытуемых данной группы ответили, что не совсем удовлетворены. При непродуктивном разрешении конфликта используемый учителями механизм психологической защиты блокирует видение ситуации в целом и понимание тех ошибок, которые были допущены, что, в свою очередь, неправомерно повышает удовлетворенность учителя выходом из конфликта и позволяет рассматривать его разрешение как позитивное.

У учителей первой группы межличностный конфликт интериоризируется в конфликт внутриличностный. Испытуемые данной группы сомневаются в правильности своей позиции, стоят перед необходимостью выбора альтернативных решений, пытаются понять ученика.

Как отмечает Ф. Е. Василюк, внутриличностный конфликт возможен только при наличии у индивида сложного внутреннего мира и актуализации этой сложности [3]. Внутриличностная конфликтность характеризуется, на наш взгляд, «рождением» внутренних доводов, внутренних мотивов, предположений, оценок и их пересмотром и пр., возникающих в результате межличностного взаимодействия, в процессе которого выявилось несоответствие, неуспешность именно тех свойств личности (и ее поведения), которые составляют один из полюсов исходного, но вначале лишь потенциального противоречия. Разрешение внутреннего конфликта сопровождается осознанием тех или иных особенностей своего «Я», внесением нового в «Я» – концепцию [5]. В результате образуется зона поиска решений и действий [4], а это облегчает решение межличностных конфликтов.

У учителей второй группы внешний конфликт не интериоризируется, конфликтно-личностный смысл не образуется. Адекватность восприятия конфликта и своего поведения в нем блокируется механизмами психологической защиты.

Таким образом, анализ восприятия учителем конфликта и поведения в нем (как своего, так и ученика) показал, что существуют различия в этом восприятии у испытуемых с продуктивным и непродуктивным разрешением конфликта. Эти различия проявляются в интерпретации возникновения, протекания и разрешения конфликта, в восприятии причин и в степени удовлетворенности выходом из него. Восприятие учителем конфликта и своего поведения в ходе его протекания определяет поведение учителя по отношению к учащимся.

Список использованных источников и литературы

- 1 Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
- 2 Афонькова, В. М. О критериях разрешенности конфликтов / В. М. Афонькова // Вопросы идейно-политического и нравственного воспитания учащихся : в 4 ч. – М.: Просвещение, 1975. – Ч. 1. – С. 15–18.
- 3 Василюк, Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М.: Изд-во моск. ун-та, 1984. – 200 с.
- 4 Киршбаум, Э. И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Э. И. Киршбаум, 1986. – 18 с.
- 5 Саврасов, В. П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. П. Саврасов. – Л., 1986. – 175 с.

УДК 159.953.4:37.091.3:78

Л. Б. Страмкале

Латвия, Латвийский Университет

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Хорошая память помогает ученику сохранить информацию и максимально точно воспроизвести даже после длительное время. Поэтому развитие памяти на уроке музыки важная часть успешного педагогического процесса. Учитель музыки, используя определённые приёмы запоминания, целенаправленно развивает умение запомнить информацию. Свою очередь ученик с удовольствием использует упражнение и приёмы, для выработки умений и навыков индивидуального запоминания.

Введение

В современной общеобразовательной школе нагрузка на память у школьников очень велика. В процессе освоения музыки, ученик должен запомнить имена персон и факты (имя и фамилию композиторов, разные страны и города, название произведений и их содержание, произошедшие событие и даты), музыкальные термины и основы элементарной теории музыки (средства музыкальной выразительности, музыкальные стили и жанры, основные элементы музыкального языка и музыкальные инструменты), а также музыку в звучании (музыкальный образ, мелодию и ритм). Всё это ученик старается сохранить в памяти, но чаще всего многое забывается.

Память это способность сохранить информацию и по необходимости воспроизвести её. И. Ведин (Vedins) считает, что память обеспечивает отражение накопленного опыта [8, с. 108], свою очередь Ю. А. Студентс (Students) подчеркивает важность памяти как психической функции, поскольку с помощи её существует возможность заучивать новую информацию [6, с. 153]. Память состоит из несколько этапов. Сначала информация воспринимается органами чувств. Потом информация сохраняется и при необходимости воспроизводится.

В психологии принято классифицировать память по разным параметрам. По параметру психической и физиологической активности человека при запоминании материала, выделяется зрительная, слуховая, моторная, вербальная, пространственная, эмоциональная и другие типы памяти. Ученики обладают разными типами памяти. Например, чтобы выучить слова песни, одному ученику это легче сделать молча, читая слова, другому нужно слышать песню, а третьему записывать слова песни. В одном случаи ученику преобладает зрительная память, в другом слуховая память, а в третьем моторная память. Л. С. Выготский считает, что каждый отдельный тип памяти в чистом виде встречается очень редко, большей частью виды её бывает смешанные, ни один тип памяти не прекращает работы памяти других типов. Выбор типа памяти объясняется целым рядом причин, но главным образом общей структурой воспринимающих органов и наиболее привычных способов запоминания [10, с. 134–135]. Чтобы обеспечить точность и легкость освоения музыки, а также ученик мог легче запомнить информацию, учитель должен знать индивидуальный тип памяти каждого ученика, и в процессе освоения музыки чаще использовать преобладающие типы памяти.

По параметру длительности сохранения информации в психологии выделяют краткосрочную, длительную и оперативную память [13, с. 172]. В краткосрочной памяти информация сохраняется примерно двадцать минут. В длительной памяти сохраняется для ученика важная информация. Информацию запомнить можно с одного раза и после многократных повторов. При много численных повторениях краткосрочная память может перейти в длительную память. Свою очередь оперативная память сохраняет информацию для выполнения определённого действия.

По параметру целенаправленности при запоминании информации выделяют непосредственную и опосредствованную память. Опосредствованной памяти сравнению с непосредственной памятью, присуще наличие воли и использование приёмов для лучшего запоминания.

По способам запоминания можно выделить механическую и смысловую или логическую память. Механическая память основывается на повторении информации. Механически ученик может запомнить информацию,

которую понимает и которую не понимает. Лучше запоминать ребёнку понятную информацию. Например, последовательность нот в До-мажоре механически запомнить лучше только после того, как ученик знает и понимает, что такое нота. В свою очередь логическую память характеризует наличие операций мышления. Например, способность найти в информации общие закономерности.

Чтобы информация сохранилась в памяти нужно определённое время, которое у каждого ученика индивидуально. Поэтому развитие памяти на уроке музыки зависит от индивидуальных особенностей ребёнка. Например, каждый в своём темпе реагирует на изменение, и если темп освоения информации на уроке музыки медленнее или быстрее общепринятого, то сила запоминания ослабевает. Мы можем говорить о быстром и медленном запоминании. При этом быстрое запоминание ещё не гарантирует прочное запоминание. Л. С. Выготский считает, что запоминание может быть продолжительное, но не особо точное и наоборот, точное, но не продолжительное [10, с. 135]. Идеальный вариант был бы, если ученик мог запомнить быстро и много информации, долго её сохранить в памяти, и при необходимости четко и своевременно воспроизвести нужную информацию. Это возможно только при наличии очень хорошо развитой памяти.

Методология исследования

Цель исследования – определить, какие приёмы помогают ученику лучше запомнить учебный материал по музыке, и в тоже время развивают память. Для достижения цели был использован анализ теоретической литературы и опрос в виде анкеты. В анкетировании приняли участие 150 учеников общеобразовательной школы в возрасте от 11 лет до 16 лет. Чтобы выяснить мнение учеников о лучшем приёме запоминания и определить, знают ли они, как правильно надо учиться, чтобы легче и быстрее запоминалась информация, в анкете было включено десять утверждений. Каждое утверждение нужно было оценить по четырёхбалльной шкале, где четыре балла означало полное согласие, три – согласие, два – несогласия и один балл – полное несогласие с данным утверждением. Полученные даты были обработаны, и результаты отражены в процентах. Используя программу *Microsoft Excel 2010*, был выведен средний показатель по каждому утверждению.

Приёмы запоминания учебного материала по музыке

Полностью можно согласиться с мнением И. М. Фейгенберг, что наибольший успех учебного процесса – это запоминание учебного материала

[14, с. 144]. Успешному запоминанию, нужно развивать память. Л. С. Выготский считает, что память усиленно работает в тех случаях, когда она направлена интересом [10, с. 137]. Поэтому в развитии памяти ученика учитель должен использовать специальные приёмы и преподавать урок музыки интересно. Свою очередь ученик должен быть внимателен на уроке, позитивно настроен на реализуемую деятельность и применять технологии запоминания. Как преподавать, чтобы урок музыки был интересным? Например, учитель может активизировать воображение ученика или способствовать возникновению позитивных эмоций. В памяти лучше сохраняется то, что происходит при наличии позитивных эмоций. В результате анализа данных исследования выяснилось, что 50 % опрошенных учеников согласны, а 38 % – полностью согласны с этим мнением (средний показатель 3,24). Также в памяти ученики сохраняют важную им информацию, которая им нужна (средний показатель 3,06), быстрее забывают то, что для них малозначимо, то, что ученик не использует. М. Чиксентмихайи (Csikszentmihalyi) уверен, что это связано с тем, что ученик на важную ему информацию ориентируется целенаправленно [15].

Самый низкий средний показатель (2,68 бала) был по утверждению «Я знаю, как надо учиться, чтобы лучше запомнить». 38 % учеников уверены, что они не знают, какие методы эффективны для лучшего запоминания учебного материала по музыке. Это значит, что учитель должен ученикам рассказывать, как лучше заучивать материал дома. Например, можно дома прочитать информацию и рассказать её членам семьи. Возможность пересказать информацию довольно высоко оценивают ученики. 66 % респондентов думают, что пересказ информации помогает им запомнить информацию, и 34 % считают, что нет (средний показатель 2,82). Но если рядом нет никого, кто мог или хотел слушать рассказ ученика, то есть приёмы, как эффективно учиться одному. К. Рон (Ron) предлагает прочитать половину страницы, взять ручку и кратко написать главное, что запомнил, потом проверить, пропущенное дополнить, а неправильное исправить. Действие повторять, пока не будет ошибок [3, с. 185].

Учитель также должен больше внимания уделять внедрению приёмов запоминания и развитию памяти учеников на уроке музыки. Чтобы процесс запоминания на уроке музыки был более успешным, необходимо активно использовать все органы чувств. Например, визуализация помогает выделить главное и активизирует память. Визуализировать на уроке музыки можно разные музыкальные инструменты, танцы, нотную запись и заучиваемую информацию. Информация, которая изложена визуально, должна быть лаконична, выразительна, структурирована, включать только то, что ученику необходимо запомнить. Большинство учеников

полностью согласны или согласны (70 %), что слова, дополненное с изображением помогает им информацию лучше сохранить в памяти.

Физиология человека так устроена, что нужна активность. Если ученик большое время на уроке пассивен, а дома проводит за компьютером или сидит у телевизора, ум и память работает в медленном режиме. Позитивное значение активного освоения учебного материала отмечают и ученики. Большинство респондентов полностью согласны или согласны с утверждением – «лучше запоминаю то, что делаю, а не то, что слышу». Так думают 72 % респондентов. Тактильно и в деятельности освоен материал, при наличии позитивных эмоций и воли, помогает ученику успешно запомнить необходимую информацию. Поэтому, например, на уроке музыки при разучивании песни необходимо не только видеть ноты, слышать мелодию, но и петь её и пальцами по парте проигрывать воображаемую мелодию.

Б. Тайнен (Tynan) считает, что визуализация особенно помогает запомнить абстрактные понятие [7, с. 238]. В музыке абстрактных понятий, которые ученик должен знать и уметь ими пользоваться, много. Например, знаки альтерации, название звуков, интервалов и т. д. Для лучшего запоминания абстрактные музыкальные термины можно как визуально изобразить, так и группировать. Э. Петерсон (Petersons) выделяет три вида группировки: по сходству, по контрасту и логической последовательности [4, с. 74]. Например, мы все хорошо знаем последовательность (ап юн се но), которая помогает запомнить, месяцы года в которых тридцать дней. В музыке мы можем группировать знаки альтерации (сими ларе), последовательность стилей музыкальных эпох (рене баро клас рома) или композиторов эпохи романтизма (вернулся шумный листопад). Последний пример основывается на принцип фонологической петли.

Метод активного запоминания эффективен в развитии памяти ученика. Чтобы активизировать память, можно использовать приём группировки информации. Материал можно по определённым приметам разделить на части, и каждую часть разукрасить в разные цвета. Например, изучая музыку бальных танцев (вальс, танго, чарльстон и т. д.) в красный цвет разукрашиваем тактовый размер каждого танца, в синий цвет – страну происхождения танца, а в жёлтый цвет, для танца характерные черты. Цвета, которые используется для группировки, могут быть разные, но должны быть контрастные.

Структурирование или установление взаимного расположения частей, составляющих целое, помогает запомнить информацию, в которой есть определённая последовательность. Например, биография композитора В. А. Моцарта. Структурирование информации предполагает,

что значительные события из жизни композитора будут написаны на отдельных карточках. Все карточки надо размещать и составить в правильной хронологической последовательности. В результате составляя в целом биографию композитора В. А. Моцарта. 42 % учеников считают, что группировка и систематизация информации помогает активному запоминанию и столько же думают, что нет (средний показатель 2,68). Это значит, что ученики скорее всего ещё мало используют эти приёмы запоминания или недооценивают значение активного запоминания во время интеллектуальной работы с текстом.

На уроке музыки от ученика требуют запомнить не только текстовую информацию, но и музыкальные произведения. В. И. Петрушин считает, что мелодию и её развитие активно запомнить помогает анализ произведения [12, с. 185]. Например, мелодию песни быстрее можно запомнить, если её проанализировать, определяя устойчивые и неустойчивые звуки, а также движение (вверх, вниз, на месте или волнообразно) мелодии.

Успешное заучивание зависит от многих факторов, в том числе и от того, понимает ли ученик то, что учит. Понимание очень важно для запоминания, поскольку только то, что освоено сознательно с пониманием, можно вспомнить. Уже Я. О. Коменский (Komensky) в 17 веке был убеждён, что в уме остаётся только то, что хорошо понято и тщательно укреплено в памяти [2, с. 120]. Понимание для запоминания очень важно, поскольку процессы понимания используются как приёмы запоминания. А. Адлер (Adler) считает, что понимание значит выявление связи [1, с. 56], свою очередь Э. Н. Гусинский думает, что это достижение смысла определённого объекта [11]. Пониманию учебного материала способствуют процессы мышления. Л. С. Выготский был один из первых, который описывал мета когнитивные процессы, которые связаны с процессом мышления индивида о мышлении. Хотя Л. С. Выготский термин «мета когнитивные процессы» не использует, но широко анализирует то, как ребёнок осознаёт свои мысли и используемые понятия, а также получают контроль над ними.

Результат понимания это осмысление. Например, чтобы понять музыкальное произведение, необходимо не только, используя средства музыкальной выразительности, распознать знакомые модели звуков, но и, на основе знаний о музыкальных стилях и жанрах, жизни композитора и обстоятельствам возникновения произведения, идентифицироваться с главными героями произведения. В результате анализа данных исследований выяснилось, что ученикам понять информацию помогает, в первую очередь, повторение, потом визуализация, а также чтение и объяснение учителя. Пониманию способствуют и такие факторы как тишина, концентрация внимания и позитивный настрой.

К. Попер (Popper) повторению придает большое значение. Он считает, что обучаемость повторяя, и есть процесс сохранения информации [5, с. 22]. В. И. Петрушин думает, что повторение материала бесчисленное количество раз, для лучшего запоминания, напоминает «зубрёжку», которая осуждается в современной дидактике [12, с. 194]. Также негативные черты в повторении видит Л. С. Выготский. Он считает, что повторение имеет предел, после которого оно перестает действовать, поскольку исчерпывает всю силу смысловой реакции (Выготский, с. 142). Можно согласиться и с мнением К. Попера, поскольку систематичный повтор активизирует процесс запоминания информации и с мнением В. И. Петрушина и Л.С. Выготского, поскольку повторение не должно быть механическим, а хорошо продуманным и структурированным, устанавливая логические связи между заучиваемыми элементами. Повторение должно происходить с умственной сосредоточенностью и в течение определённого времени. Повторение эффективнее если происходит в течение нескольких дней, но не интенсивно много раз в один и тот же день.

58 % учеников соглашались с мнением, 24 % учеников полностью согласны, и только 16 % не соглашались с мнением, что запоминанию помогает установление ассоциаций (средний показатель 3,04). По мнению Л. С. Выготского, ассоциация – это связь реакций, при которой наступление одной ассоциации влечет за собой появление и другой. Л. С. Выготский выделяет три вида ассоциаций: по сходству, по смежности и по контрасту [10, с. 131]. На уроке музыки ассоциации помогают запомнить взаимозависимость вещей, терминов и т. д. При наличии ассоциаций ученики быстрее запоминают числа и событие, музыкальные термины и их значение, фамилию композитора и название произведения. Например, можно создавать ассоциацию между портретом композитора и названием произведения. Возьмём портрет Л. Ван Бетховена, на котором он выглядит патетическим, то есть приподнятым и эмоционально взволнованным и его «Патетическую сонату». Чтобы, запомнилось название произведения, используем картины художников. Например, создаем ассоциацию между А. Вивальди концертным циклом «Времена года» и разными картинами художников, на которых изображена осень, лето, зима или весна. Чтобы ученики первого класса запомнили нотный стан, его можно ассоциировать с пятиэтажным домом. Этажи у дома мы считаем снизу вверх, также мы считаем и линии в нотном стане.

Чем больше ассоциаций создается, тем лучше запоминается. Л. С. Выготский считает, что качество памяти повышает большое количество ассоциаций, которыми располагает человек [10, с. 136]. Ассоциации помогают создавать связь между тем, что ученик знает и новым учебным материалом. Установление ассоциаций зависит от опыта. Л. С. Выготский

нам напоминает всем известную истину, что «опыт ребёнка гораздо беднее, чем опыт взрослого человека» [9, с. 27]. У учеников память, в том числе и ассоциативная память, находится в процессе непрерывного развития.

Выводы

Если ученик действительно хочет, что-то запомнить, появляется мотивация это сделать. Но как ученика мотивировать к сознательному освоению музыки и одновременно активизировать запоминание. Во-первых, интересный урок музыки мотивирует ученика к учебе и способствует развитию памяти. Во-вторых, учителю музыки необходимо накапливать позитивный эмоциональный опыт ученика, который приобретается в реальной среде педагогического процесса. Поскольку прочно в памяти остается то, что способствовало глубокое эмоциональное переживание.

Использование приёмов запоминания учебного материала по музыке помогает информацию сохранить в памяти. В зависимости от индивидуальных способностей, каждый ученик будет опираться на более удобный для него вид памяти и приём запоминания.

Учитель на уроке музыки должен целенаправленно развивать умение учиться, что в свою очередь развивает память. Можно использовать логические методы запоминания – смысловую группировку, структурирование информации, анализ произведения, а также установление сознательных ассоциаций помогает запомнить и при необходимости воспроизвести необходимую информацию. Повторение повышает эффективность памяти, но при условии, что повторение осознанны.

В результате анализа данных исследований выяснилось, что ученики предпочитают такие приёмы запоминания как повторение (средний показатель 3,66), установление ассоциаций (средний показатель 3,04) и пересказывание информации (средний показатель 2,82).

Список использованных источников и литературы

- 1 Ādlers, A. Individuālpsholoģija skolā. Lekcijas skolotājiem un audzinātājiem / A. Ādlers. – Rīga: Zvaigzne ABC, 2001. – 176 lpp.
- 2 Komenskis, J. A. Lielā didaktika / J. A. Komenskis. – Rīga: Zvaigzne, 1992.
- 3 Rons, K. Nost ar garlaicīgām mācību stundām jeb kā atraisīt mūsu bērnu spējas / K. Rons. – Rīga: Zvaigzne ABC, 2013.
- 4 Pētersons, E. Vispārīgā didaktika / E. Pētersons. – Rīga: A.Gulbis, 1931. – 125 lpp.
- 5 Popers, K. Nākotne ir atvērta / K. Popers. – Rīga: Zvaigzne ABC, 2005. – 187 lpp.

- 6 Students, J. A. Vispārīgā paidagoģija. II daļa / J. A. Students. – Rīga: Raka, 1998. – 224 lpp.
- 7 Tainena, B. Jūsu bērns spēj domāt kā ģēnijs / B. Tainena. – Rīga: Kontinents, 2008. – 269 lpp.
- 8 Vedins, I. Mācīšanas māksla / I. Vedins. – Rīga: Avots, 2011. – 359 lpp.
- 9 Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
- 10 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
- 11 Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский. – М.: Логос, 2000. – 222 с.
- 12 Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
- 13 Современная психология : справочное руководство. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 688 с.
- 14 Фейгенберг, И. М. Учимся всю жизнь / И. М. Фейгенберг. – М.: Смысл, 2014. – 223 с.
- 15 Чиксентмихайи, М. Поток: психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. – М.: Альпина нон-фикшн, 2015. – 460 с.

УДК 159. 928

Л. А. Терещенко

Киев, Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины

ДИДАКТОГЕННЫЕ НЕВРОЗЫ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, ГЕНЕЗИС

В этой статье рассматриваются дидактогенные неврозы в подростковом возрасте, а также основные их проявления, причины происхождения, группы риска школьников, подверженных возникновению неврозов, возникающих во время учебного процесса.

Переход из младшей школы в среднюю – один из самых важных периодов в жизни и ребенка и его семьи. Для большинства детей он становится сложным испытанием. Многие зависят от того, как ребенок справляется со школьными трудностями: как преодолевает учебную программу, как решает школьные проблемы, конфликты, связанные с учебной деятельностью, одноклассниками, педагогами или часто эти проблемы остаются неразрешенными. А при отсутствии помощи со стороны школьного психолога, педагога, родителей у таких детей и возникают различные формы «школьных неврозов».

В психологической литературе даются разные определения стойкого переживания школьного неблагополучия: «школьная фобия», «дидактогенный невроз», или «дидактогения», и, собственно, «школьный невроз». Но между этими понятиями существуют определенные отличия.

Понятие «*школьная фобия*», как правило, используется для обозначения различных форм страха, который возникает при посещении ребенком школы. Однако, в большинстве случаев, речь идет именно о непреодолимом страхе, то есть невроз в прямом значении этого слова.

В случае *дидактогенных неврозов* травмирующей является, в первую очередь, сама учебная система (более конкретно – отношение педагога к ребенку). К сожалению, в современной школе деятельность учителя, как правило, плохо совмещается с деятельностью ученика, тогда как совместная деятельность педагога и ученика является наиболее эффективным средством передачи педагогом своего опыта и знаний [2].

Понятие «Дидактогения» было введено К. И. Платоновым (близким по значению к нему есть понятие «дидаскогения», введенное Е. С. Катковым). Дидактогения (за К. И. Платоновым), может проявляться в особенностях личностного контакта (непочтенное отношение к ученику, подавлению его инициативы и т. п.) и в том, как подаются знания (цель ученика и цель учителя с самого начала расходятся: учитель должен учить, а ученик должен учиться, то есть слушать, воспринимать, запоминать и т. д. Учитель остается в позиции «над» учеником и часто, не осознавая этого, подавляет его инициативу и познавательную активность) [1].

Большинство ученых считают дидактогению явлением историческим и трактуют ее как пережиток авторитарной педагогики, как черствое и бездушное отношение к детям, возводя проблему дидактогенных неврозов к проблеме педагогического общения. Так, классик советской педагогики В. А. Сухомлинский считал, что дидактогения – детище несправедливости.

Термин «*школьный невроз*» употребляется в основном в тех случаях, когда боязнь школы, тревога существуют на неосознанном уровне, проявляясь в виде соматических симптомов (рвота, головная боль, повышение температуры и т. п.), которые возникают только перед посещением школы и связаны с глубоким личностным конфликтом [2].

Следовательно, «школьный невроз» – это страх ребенка испытать трудности в учебе, в отношениях с учителями и одноклассниками. В результате чего начинает формироваться невротическая личность.

От школьной фобии школьный невроз отличается тем, что, – в результате несоответствия ожиданиям и требованиям взрослых реальным возможностям ребенка и недостаточность эмоционального контакта с детьми со стороны взрослых, непоследовательность воспитания – у детей

замедляется формирование стойкого образа «Я» и на этом фоне появляется состояние тревожного ожидания и неуверенности в себе.

Одной из причин возникновения у детей школьных неврозов является неблагоприятный психологический климат в школьном коллективе.

Некоторые ученые рассматривают школьные неврозы как нарушение педагогического такта со стороны педагога. Невроз понимается здесь не в медицинском аспекте, а скорее как неадекватный способ реагирования на те, или иные сложности в школьной жизни.

Как правило, школьные неврозы проявляются в беспричинной агрессивности, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки, отвечать у доски, т. е. отклоняющемся, дезадаптивным поведением.

Таким образом, *дидактогенные неврозы, или дидактогении (греч. Didasko – учить, genezis – происхождение), – это психогенные нарушения работоспособности или здоровья ребенка (подростка), вызванные непрофессиональными действиями учителя (педагогического коллектива) в процессе организации учебного процесса или воспитания [2].*

Выделяются два вида дидактогенных неврозов в подростковом возрасте:

– коммуникативные дидактогении, обусловленные психологически неграмотным построением общения учителей с отдельными учениками или всем классом;

– фрустрационные дидактогении, обусловленные несправедливым отношением учителя, невозможностью ученика получить желательную (заслуженную, по его мнению) оценку, добиться ожидаемой похвалы, крахом его надежд.

Выделяется несколько групп детей, так называемых, «групп риска», склонных к дидактогенным неврозам:

– дети с явными отклонениями в поведении;

– дети с проявлениями депрессии и апатии;

– дети, которые имеют повышенный уровень тревожности.

В происхождении дидактогений в подростковом возрасте участвует совокупность (конstellляция) *факторов*:

– преморбидные характерологические особенности личности;

– всевозможные действующие в течение жизни вредные факторы, способные изменить реактивность организма, ослабить, сенсibiliзировать нервную систему, сделать ее более уязвимой (негативные коммуникативные влияния; объем учебной нагрузки; режим дня подростка; особенности организации учебной деятельности (во время опросов на уроке, контрольных работ т. п.); особенности организации отдыха (во время перемен, выходных, каникул и т. д.);

– неправильное воспитание (попустительство, гиперпротекция, воспитание по типу «кумира семьи»), негармоничная семья и т. д.;

– но, ведущей причиной возникновения дидактогенного невроза, большинство ученых в области психологии, считают психологические факторы: психологический кризис (кризис подросткового возраста), психоэмоциональный дистресс, вызванный психической (психогенной) травмой [4].

К психическим травмам, которые приводят к возникновению дидактогений у подростков, относят переживания, которые связаны с: психологическим климатом в коллективе (макро-, микро-), потерями, конфликтами, неприятностями в семье, пребыванием на улице, посещением школы, других детских учреждений.

Рассмотрим *конфликтные ситуации*, которые приводят к возникновению подростковых неврозов:

– эмансипационный конфликт (в том числе конфликт «отравления свободой»);

– конфликт на основе реакции группирования с одноклассниками (насильственное лишение общения, прерывание общения с одноклассниками, отбрасывание, неумение вступать в контакты, повышенные нереализованные домогательства к лидерству);

– конфликт на основе комплекса собственной неполноценности (действительной или мнимой, связанной с физическими, психическими качествами, с материальным положением и т. п.);

– конфликт на почве краха завышенных домогательств;

– конфликт на основе невозможности удовлетворения высоких требований к самому себе.

В значительной степени психологические конфликты у подростка – это конфликты не только с самим собой (интраперсональные), но практически всегда конфликты с непосредственным окружением (интерперсональные).

Конфликтными могут стать как взаимоотношения в школе, так и в другом учебном заведении, где главным действующим лицом является педагог. Школа, педагог могут как актуализировать, так и дезактуализировать конфликт, который возник вне стен учебного заведения [3].

Разрешение этих конфликтов, на сегодняшний день, усложняется, по ряду причин, а именно:

– в результате отказа от традиционных форм школьного воспитания;

– из-за стремительной переоценки ценностей;

– изменения социальных ролей;

– пересмотра целей образования;

– падения социальной значимости образования, престижа, в результате резкого роста значения имущественных, финансовых факторов;

– гипертрофии неписаных привилегий [3].

Это изменяет расстановку сил, характер взаимоотношений в школе (как и в учительских коллективах, так и в коллективах учеников), который

может создавать и создает лишнюю психоэмоциональную напряженность, атмосферу безответственности, тенденциозности, фаворитизма и тому подобное.

Учеными выделено невротизирующее влияние между учебно-воспитательным процессом и развитием невроза:

Первый аспект – невротизирующее влияние учебно-воспитательного процесса на ученика.

Второй аспект – невротизирующее влияние учебной работы на преподавателя.

И третий аспект – невротизирующее действие возникает в ходе коммуникации учитель – ученик.

Анализ специальных литературных источников показывает, что работа учителя (особенно в средней школе) нередко создает ситуацию хронического стресса, который ведет к возникновению разных форм невроза.

Выделяются психологические особенности педагога, который является источником возникновения дидактогений у подростков:

- низкий уровень психологической культуры;
- низкий уровень культурного образования;
- низкий уровень обладания методиками построения учебного процесса;
- слабое психическое здоровье;
- наличие социальных проблем [1].

Говоря о невротизирующем действии учебного процесса на ученика, необходимо подчеркнуть, что неблагоприятное влияние на психическое здоровье детей и подростков оказывает не сама по себе умственная нагрузка, а неправильно организованный учебно-воспитательный процесс, несоблюдение требований учебной психогигиены, нехватка свободного времени для реализации личностных потребностей (часто из-за ортодоксального отношения родителей к высоким оценкам), конфликтные отношения на разных уровнях в учебный период.

Проявления дидактогенных неврозов у подростков. Основные признаки, предшествующие невротическим состояниям – беспокойство, повышенная тревожность, ранимость. Ребенок становится слишком плаксив и капризен, его все раздражает, он слишком критически реагирует на все, что происходит вокруг него. Некоторые дети становятся пугливыми, они чувствуют тревогу без причины, и становятся очень недоверчивыми. Обычно подростки любят громкую музыку, но в данном случае она их будет лишь раздражать. Также плохо воспринимается резкий запах, слишком яркое освещение.

При неврозе у ребенка изменяется поведение. Ребенок становится вялым, безразличным к тому, что интересовало его раньше. Такое латентное состояние может меняться на беспричинную суетливость, обеспокоенность. Ухудшается сон и аппетит, в некоторых случаях работоспособность

почти исчезает, ребенок не может сосредоточиться как на умственном, так и на физическом задании [2].

А. И. Захаров, описывая ребенка, предрасположенного к неврозу, дает ему следующую характеристику: повышенно впечатлительный, эмоционально чувствительный, ранимый, не сразу раскрывающий себя, наивный, бесхитростный, непосредственный и доверчивый, добрый и отзывчивый, с выраженным чувством «Я».

А. Л. Гойсман, рассматривая черты невротической личности, выделяет следующие ее характеристики: повышенная амбициозность, эгоцентризм, высокий уровень самовнушаемости, низкая степень самоконтроля.

А. И. Селецкий отмечает, что к неврозам предрасположены люди со слабым типом высшей нервной деятельности, тревожно-мнительные, не уверенные в себе, с низкой самооценкой.

Но, по мнению Н. С. Сазоновой, чаще всего неврозы возникают у людей с сильным, но неуравновешенным типом высшей нервной деятельности, чрезмерно уверенных в себе, преувеличивающих свои возможности, ставящих перед собой, как правило, неразрешимые задачи, имеющие высокий уровень притязаний [2].

Самосознание и самооценка детей, склонных к невротическим реакциям, отличается нестабильностью и конфликтностью. Ребенок остро переживает разрыв между «Я реальным» (какой я глазами значимых близких мне людей), «Я идеальным» (каким я хочу быть) и «Я надуманным» (каким я хочу казаться). Многие испытывают затруднения в контактах со сверстниками, болезненно переживая свое одиночество.

Выводы

Под дидактогенией подразумевается, с одной стороны, психическая травма, источником которой является педагог (непочтенное, несправедливое, предвзятое отношение к ученику, публичное высмеивание его ответов, поведения, внешнего вида, способностей, его унижение, осуждение). С другой стороны – психическое расстройство, которое возникает под воздействием разновидностей психоэмоционального дистресса: неврозов, других психогенных заболеваний.

Список использованных источников и литературы

1 Диалоги о воспитании / под ред. В. Н. Столетова. – М.: Педагогика, 1985. – С. 190–195.

2 Захаров, А. И. Неврозы у детей и подростков / А. И. Захаров. – Л.: Медицина, 1988. – 248 с.

3 Максимова, Н. Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными подростками : метод. рекомендации / Н. Ю. Максимова. – К., 1997. – 136 с.

4 Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.

Т. С. Яценко

*Украина, г. Черкассы, «Черкасский национальный университет
имени Богдана Хмельницкого»*

ПРОБЛЕМА ГЛУБИННО-КОРРЕКЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА К ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Статья посвящена проблеме оптимизации методов подготовки к практической деятельности. В основу положена психодинамическая теория, ассимилирующая идеи Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна об опредмеченности психики. Это позволяет в диагностико-коррекционном процессе использовать визуализированные репрезентанты участников активного социально-психологического познания (АСПП).

Постановка проблемы. Повышение профессионализма практикующих психологов связано с поиском эффективных методов психокоррекционной работы, разработкой приоритетных направлений развития системы психологической службы, имеющей влияние на уровень образования и воспитания молодого поколения. Становление квалификации психолога предполагает совершенство владения им методологией глубинного познания психики, катализирующей профессиональное творчество, которое необходимо при работе с людьми, исходя из индивидуальной неповторимости каждого.

Психодинамическое направление в глубинной психологии ознаменовало новую веху в развитии практической психологии, ассимилирующей идеи психоанализа, гештальт-психологии, феноменологического и гуманистического направлений. Психодинамическая парадигма находит выражение в методе активного социально-психологического познания (АСПП), который разработан автором данной работы [3]. Материал статьи сориентирован на повышение профессионального уровня адаптации психолога к требованиям практической самореализации, путем оптимизации личностных его характеристик в процессе непосредственного прохождения коррекционных групп АСПП. В активном социально-психологическом познании создаются условия для изучения особенностей личностных характеристик, внутренне детерминирующих активность субъекта, влияющих на особенности его общения с другими людьми. Развитие рефлексивного интеллекта будущих психологов является необходимой предпосылкой самопознания и адекватного понимания психики других людей. В многочисленных работах [3–6] изложены

теоретические основы психодинамического подхода к пониманию психики в ее целостности, а также представлены фрагменты стенограмм групповой психокоррекционной работы.

О методике АСПП. АСПП предполагает использование как вербальных, так и невербальных методик, подчиненных единому принципу – познание психики субъекта на его личном спонтанно-поведенческом материале. Использование невербальных упражнений (в условиях непроизвольной активности) является непременным условием АСПП, создающим профессионально необходимую атмосферу для глубинного, индивидуализированного познания психики с опорой на объективно-наблюдаемый материал.

Невербально-вербальный блок методик презентован в АСПП психоанализом комплекса тематических рисунков; работой с неавторскими рисунками (классическими полотнами); психодрамой; предметными моделями психики с использованием игрушек, камней; топологическим моделированием; психоанализом «Сказки о своей жизни»; спонтанным моделированием собственного Я (лепка, рисунок). Особого внимания заслуживают «Авторские школы академика Т. С. Яценко», проводимые в большой группе (с экранизацией процесса). Стенографический материал, который представлен в книгах, позволяет познакомиться с синтезом разнообразия методик, используемых в АСПП [3–6].

Предполагаемые результаты. Прежде всего – это развитие рефлексии и саморефлексии, навыков социально-перцептивного анализа поведенческого материала; саморазвитие психики, становление социально-перцептивного интеллекта, способствующего овладению процессуальными основами профессионального обеспечения диалогического взаимодействия психолога с респондентом. Это указывает не только на новую постановку проблемы понимания предмета психического познания, но и утверждает целесообразность авторского решения заявленной проблемы: единство теории и практики!

Изложение основного материала. Метафорически глубинную психокоррекцию можно представить зеркалом, способным отразить практическую несостоятельность академической психологии. Без учета особенностей функционирования бессознательной сферы психики субъекта усекаются профессиональные возможности будущего психолога в части адекватного его понимания особенностей другого человека. Отсутствие у выпускников психологических факультетов способностей оказания помощи другому человеку (и самому себе) может быть малозаметным в условиях ограниченных академически-преподавательской деятельностью, но могут создать барьер в практической работе. Итак, психодинамический подход ориентирован на решение проблемы подготовки

будущего психолога к практической работе в аспекте выявления личностных дисфункций, нарушающих его адаптацию к профессии и к социуму в целом.

Начало развития активного социально-психологического обучения (АСПО) приходится на 1978–1979 гг. (название со временем было уточнено – «обучение» трансформировалось в «познание», что отражает аббревиатура АСПП). В то время происходило становление социотренинга (Л. А. Петровская, Г. А. Ковалев, Ю. М. Емельянов, Б. А. Бараш), как и групповой психотерапии (Б. Д. Карвасарский) в Санкт-Петербурге, Польше (Гданская клиника психоневрологии), что позволило иметь стажерскую практику.

Первоначально метод АСПП был ориентирован на педагогов. Групповая работа гуманизирует отношения, а значит, и «педагогизирует» личность в процессе актуализации собственного либидно-творческого потенциала путем освобождения каналов либидо (блокированных деформациями воспитания), что способствует выражению добра.

Понимание ограниченности возможностей социотренинга (из-за его ориентированности на наведение косметики поведения) катализировало необходимость поиска иных путей познания психики и внесения в нее коррекционных поправок с учетом действенности внутренних детерминант поведения. Такая необходимость обусловила специфику селекционирования идей Э. Берна, С. Грофа, А. Менегетти, А. Маслоу, К. Роджерса, З. Фрейда и др. при этом ведущими оставались идеи гуманистического направления, которые в советской психологии развивались академиком РАО А. А. Бодалевым.

Феноменологический подход обеспечил центрацию внимания на индивидуальной неповторимости психики каждого субъекта. Основной задачей было раскрытие закономерностей, детерминирующих развитие психокоррекционных групп, ориентированных на познание индивидуальной неповторимости каждого участника АСПП. Шлифовка метода АСПП происходила не только благодаря непосредственно личной практике со студентами, но и участию в школах-практикумах, где пришлось работать ведущей групп АСПП с начинающими психологами (Москва, Новосибирск, Вологда, Воронеж, Калуга, Грозный и др.). Столь широкая география способствовала обнаружению универсальных закономерностей поведения человека, независимых от микросоциума, национальности и т. п. Это объясняет общность людей планеты в понимании литературного (и художественного) наследия, не имеющего национальных границ.

Вместе с тем, за пределами сказанного остается проблема целостности психического в его сознательных и бессознательных проявлениях в сфере наблюдения. Для того, чтобы это обеспечить мы используем

методы с учетом языка сфер сознания – вербальный, словесный и бессознательного – образный, символический.

В целях познания реальности психического, отличающейся функционально, мы используем визуализированные средства, способствующие репрезентации психики участником АСПП в опредмеченной форме, что предполагает этап диалогического взаимодействия психолога с респондентом (участником АСПП) в целях «оживления» (эмотивного наполнения) презентанта.

Мы исходим из того, что осознать можно лишь то, что «названо», что обозначено и поэтому осознанным может быть только вербализированное, или, как утверждал А. Н. Леонтьев, – «то, что можно отнести к формализованным наиндивидуальным, объективным значениям, которые надстраиваются над породившими их некоммуницируемыми «смыслами»» [1, с. 21]. Такие «некоммуницируемые смыслы» характерны опредмеченным средствам познания.

Используя визуализированные средства в глубинном познании, мы учитываем позицию Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна, что психика индивида в процессе социализации приобретает способность опредмеченности. В последнее время эта идея инкорпорирована в холистический подход утверждающий наличие единства идеального и материального. Данные идеи нашли реализацию в психодинамическом подходе, который развивается нами уже более 30-ти лет. Кроме этого наше внимание привлекли результаты исследований В. В. Иванова о значимости впечатлений (следов) полученных индивидом в более ранний (перинатальный) период развития, которые фиксированы в энграммах зрительных образов [1, с. 171]. Мы принимаем эту позицию как подкрепляющую более ранние идеи Л. С. Выготского о комплексном характере мышления, отраженного в знаках примитивных обществ [2, с. 502].

Мы выходим из убеждения, что «психика начинается вместе с возникновением отношения к объекту» [1, с. 178]. В этом секрет дифференциального отношения человека к предметному миру. Согласно нашей гипотезы, опредмеченные средства в глубинном познании играют не только роль посредника между сознанием и с бессознательным, но и катализируют обобщающую функцию, объективирующую вовне самые сущностные глубинные параметры бессознательной детерминированности активности субъекта. Поначалу вперед выступает конкретное содержание предметов эмотивно соотнесенное с субъектом, но познать его мы можем только через слово в диалогическом взаимодействии с субъектом. Таким образом, досознательные отражения и отношения становятся достоянием сознания в процессе вербально-диалогического взаимодействия, подчиняющегося законам «положительной дезинтеграции

психики субъекта и вторичной интеграции на более высоком уровне развития».

Еще Гегель утверждал, что всякое сознание есть двучленное отношение к объекту, и что всякое «сознание, как отношение вообще, есть противоречие» [1, с. 365]. Мы солидаризируемся с Гегелем в том, что «всякое осознание другого предмета предполагает самосознание». Говоря иначе, прийти к самосознанию можно только используя объективный посредник – объективно существующий, наблюдаемый предмет. Последний в этом процессе поддается объективированию в диалогическом взаимодействии в системе «Психолог-Респондент».

Подводя итог, отметим, что углубление и расширение самосознания субъектом себя происходит в процессе введения в поле объективного восприятия (благодаря опредмеченности средств) собственных личностных проблем, состоящих в стабилизированном внутреннем противоречии. Существующие противоречивые тенденции поддаются проектированию в процессе репрезентации субъекта с использованием рисунка, репродукций классических полотен, камней как и моделирования семьи, отношений и др.

Процесс самопознания и познания другого человека, с использованием визуализированных средств, способствует объективности и многоаспектности подготовки будущего психолога в группах АСПП. Проходя АСПП, будущие психологи приобретают способность аутопсихокоррекции в жизни на основании личной глубинно-коррекционной практики, что способствует присвоению инструментария работы с другими людьми.

Список использованных источников и литературы

1 Бассин, Ф. В. Бессознательное: природа, функции, методы исследования. Т. 3 / Ф. В. Бассин, А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия. – Тбилиси : Изд-во «Мецниереба», 1978. – 798 с.

2 Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М., 1956.

3 Яценко, Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 1987. – 110 с.

4 Яценко, Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика [навч. посіб.] / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.

5 Яценко, Т. С. Методологія глибинно-коррекційної підготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск : Інновація, 2015. – 394 с.

6 Яценко Т. С. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта: монографія / Т. С. Яценко, В. І. Бондар, І. В. Євтушенко, М. М. Кононова, О. Г. Максименко. – К. : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. – 280 с.

3 Психологическая культура и психологическое здоровье личности в информационном обществе

УДК 159.95

И. Н. Андреева

г. Полоцк, УО «Полоцкий государственный университет»

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЛИБО ОТДЕЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН?

В статье проанализировано место эмоционального интеллекта (ЭИ) в структуре личности по отношению к социальному интеллекту (СИ). Рассматривается несколько точек зрения на указанную проблему: 1) ЭИ – структурный компонент социального интеллекта; 2) эмоциональный интеллект – более широкое понятие, а социальный интеллект – один из его аспектов; 3) ЭИ тождественен социальному интеллекту; 4) ЭИ – феномен, частично пересекающийся с социальным интеллектом; 5) эмоциональный и социальный интеллект – смысловые составляющие личностного интеллекта. Наиболее обоснованной представляется точка зрения на ЭИ как метапроцессуальный феномен, который частично пересекается с социальным интеллектом в области межличностного общения, но отличен от него.

Развитие представлений о природе и взаимосвязи эмоциональных и интеллектуальных процессов способствовало тому, что разграничение между эмоциями и когнициями в современной психологии в определённой мере приобрело теоретический, концептуальный характер. Взаимодействие когнитивных и аффективных процессов имеет различные обозначения: «смысловое переживание», «обобщение переживаний», «интеллектуализация аффекта» [1], смысл как эмоция с-мыслью, эмоция, просветленная мыслью [2], «эмоциональное мышление» [3], «эмоциональное воображение» [4], «разумность чувств» [5], «живой интеллект» [6]. Логичным следствием исторического и научного развития представлений о взаимосвязи когнитивных и аффективных процессов стало понятие «эмоциональный интеллект» (ЭИ), которое J. D. Mayer и P. Salovey впервые определили как способности отслеживать собственные чувства и чувства других людей, различать их и использовать данную информацию для управления мышлением и действиями [7]. Общими для большинства из современных определений ЭИ являются представления о том, что индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта

обладают выраженными способностями к пониманию эмоций (собственных и других людей), выражению эмоций и к управлению эмоциональной сферой, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении и деятельности

С развитием научного знания об эмоциональном интеллекте центром дискуссий становятся «взаимоотношения» эмоционального и социального интеллекта (СИ). Социальный интеллект определяется как интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации (Дж. Гилфорд), как способность понимать людей и управлять ими (Х. Гарднер, Р. Л. Торндайк и С. Штейн), как приспособленность к человеческому бытию (Р. Стенберг). Цель нашего исследования – проанализировать характер взаимодействия эмоционального и социального интеллекта в структуре личности.

Согласно *первой точке зрения* на обозначенную проблему, эмоциональный интеллект рассматривается как структурный компонент социального интеллекта (в частности [7, 8]). Если понимать интеллект как общую способность адаптироваться к изменениям окружающей среды, то социальный интеллект – та его часть, которая способствует адаптации к обществу в целом, к другим людям и к самому себе в частности. В таком случае эмоциональный интеллект, который способствует адаптации к эмоциональным аспектам личности и окружающих ее людей, рассматривается как подструктура социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями [7].

Вторая точка зрения диаметрально противоположна первой. Согласно ей ЭИ рассматривается как более широкое понятие, а социальный интеллект – как один из его аспектов. Указанная позиция скорее всего базируется на представлениях о том, что способности к социальному взаимодействию требуют предваряющего развития отдельных структурных компонентов ЭИ [13].

Сторонники *третьей точки зрения* в определенной мере отождествляют друг с другом эмоциональный и социальный интеллект. Это связано с выделением в структуре ЭИ ряда способностей социально-коммуникативной направленности, таких как социальные навыки, осознание социальных взаимодействий, способность к перцептивно-интерпретативному распознаванию эмоций в межличностном контексте [13].

Первые три позиции в отношении характера взаимодействия ЭИ и СИ представляются недостаточно обоснованными. Свидетельствовать том, что ЭИ – структурный компонент социального интеллекта, также, как и о тождественности социального и эмоционального интеллекта,

не позволяют различия между ними: в частности, в отличие от первого последний включает внутренние, личностные эмоции, которые наиболее значимы для личностного (а не для социального) роста и фокусируется преимущественно на эмоциональных (а не социальных и политических) аспектах проблемы. Ошибкой является и предположение о соподчиненности СИ эмоциональному интеллекту, поскольку последний не включает все аспекты социальной адаптации, которые характерны для первого.

Согласно *четвертой точке зрения*, эмоциональный интеллект частично пересекается с социальным интеллектом (в частности [10]). Если вслед за Х. Гарднером, Р. Л. Торндайком и С. Штейном понимать социальный интеллект как способность понимать людей и управлять ими, тогда эмоциональный интеллект пересекается с социально-практическим интеллектом [11] в области понимания и управления эмоциями других людей, а также собственными эмоциями, возникающими в процессе и в результате межличностного взаимодействия. Вне концептуального поля социально-практического интеллекта остается та часть процессов и функций ЭИ, которая обеспечивает обработку эмоциональной информации, не связанной с межличностным взаимодействием (например, имеющей отношение к индивидуальной познавательной или практической деятельности). Более узко рассматривает зону пересечения ЭИ и СИ Д. В. Ушаков [10], который полагает, что ею является понимание чувств другого, основанное на адекватном восприятии любых форм выражения его эмоций.

Взаимодействие эмоционального и социального интеллекта в области межличностного общения проанализировано С. П. Деревянко [12], по мнению которой объединяющей категорией для эмоционального и социального интеллекта является «общение», а отличительной характеристикой – направленность общения. Коммуникативный потенциал ЭИ направлен преимущественно на продуцирование и осмысление собственных эмоциональных переживаний относительно ситуаций межличностного общения, в то время как возможности социального интеллекта ориентированы на межличностное взаимодействие. Актуализация эмоционального и социального интеллекта происходит в различных сферах общения: у первого из них – в сфере эмоционального общения, у второго – в сфере межличностного общения. Для эмоционального интеллекта коммуникация является стимулом, а для социального – целевым предназначением [50; 15–А].

Соотношение эмоционального и социального интеллекта становится все более ясным благодаря последним научным исследованиям. Тенденция к генерализации вызвала появление нового вида интеллекта – личностного (ЛИ). Он понимается как способность работать с информацией,

связанной с личностью [14]. Согласно мнению автора термина «личностный интеллект» J. D. Mayer эмоциональный и социальный интеллект потенциально могут рассматриваться как смысловые составляющие личностного интеллекта. При этом в рамках конструкта личностного интеллекта выделяется четыре «ветви»: способность узнавать связанную с личностью информацию с помощью самонаблюдения и наблюдения за другими («распознавание информации»), способность формировать полученную информацию в точные модели личности («формирование модели»), способность использовать личностную информацию для принятия решения («направление выбора») и способность систематизировать цели и планы для получения наилучшего результата («систематизация планов»). Таким образом, согласно *пятой точке зрения*, социальный и эмоциональный интеллект – отдельные виды интеллекта, каждый из которых является составляющей личностного интеллекта. Это заключение J. D. Mayer косвенно подтверждается результатами исследований А. М. Белобородова, Е. С. Ивановой [15], согласно которым обнаружено отсутствие взаимосвязей между показателями эмоционального и социального интеллекта.

По мнению Ю. В. Давыдовой [16], в качестве объединяющих категорий для эмоционального и социального интеллекта выступает «познание» (понимание) и «деятельность». Разграничивая ЭИ и социальный интеллект в сфере познания и деятельности, Н. А. Батурин и Л. Г. Матвеева [17], опираются на следующие критерии:

1) объекты когнитивного познания: для социального интеллекта – социальные интерактивные отношения и взаимодействие в больших группах, в том числе собственные отношения субъекта познания; для эмоционального интеллекта – переживания, эмоции и чувства других людей и самого субъекта познания, все, что относится к эмоциональной сфере;

2) главные объекты познания: для социального интеллекта – субъект-субъектные отношения и часть субъект-объектных отношений; участвующих в социальном взаимодействии, для эмоционального интеллекта – субъект-объектные отношения и часть субъект-субъектных отношений, относящихся к эмоциональному уровню межличностного взаимодействия;

3) факторы, влияющие на результативность: для социального интеллекта – уровень развития когнитивно-аффективного понимания межличностных отношений и себя как субъекта подобных отношений, понимание причин управления своим социально ориентированным поведением и социальными отношениями между другими людьми; для эмоционального интеллекта – уровень развития когнитивного познания

специфических объектов: эмоциональных процессов, чувств, эмоционального побуждения, поведения, вызванного своими эмоциональными переживаниями.

Итак, обнаружено пять точек зрения на взаимодействие эмоционального и социального интеллекта: 1) ЭИ – структурный компонент СИ; 2) эмоциональный интеллект – более широкое понятие, а социальный интеллект – один из его аспектов; 3) ЭИ тождественен социальному интеллекту; 4) эмоциональный интеллект – феномен, частично пересекающийся с социальным интеллектом; 5) эмоциональный и социальный интеллект – смысловые составляющие личностного интеллекта. Наиболее обоснованной представляется точка зрения на ЭИ как метапроцессуальный феномен (одновременно когнитивный и регулятивный), частично пересекающийся с социальным интеллектом в области межличностного общения, но отличный от него.

Объединяющими для эмоционального и социального интеллекта категорией является категории «общение», «деятельность» и «познание». Различия между указанными видами интеллекта касаются: 1) направленности общения, сферы общения, в которой происходит актуализация указанного вида интеллекта, значения коммуникации для данного вида интеллекта; 2) объектов познания; 3) факторов, влияющих на результативность деятельности и общения.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
- 2 Леонтьев, А. Н. Потребности, эмоции, мотивы: Конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во моск. ун-та, 1971. – 198 с.
- 3 Тихомиров, О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: МГУ, 1984. – 272 с.
- 4 Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1: Психическое развитие ребёнка. – 320 с.
- 5 Мухина, В. С. Детская психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / В. С. Мухина ; под. ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
- 6 Зинченко, В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
- 7 Mayer, J. D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15, № 3. – P. 197–215.
- 8 Савенков, А. И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей / А. И. Савенков. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 128 с.

- 9 Практический интеллект / Р. Дж. Стенберг [и др.] ; под общ. ред. Р. Стенберга. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
- 10 Ушаков, Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям ; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 11–30.
- 11 Кучинский, Г. М. Социальное мышление как форма познавательной активности / Г. М. Кучинский // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 10–17.
- 12 Деревянко, С. П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности / С. П. Деревянко // Психология в современном информационном пространстве : материалы междунар. науч. конф. / Смол. гос. ун-т. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. – Ч. 1. – С. 108–112.
- 13 Goleman, D. Emotional intelligence / D. Goleman. – N.Y.: Bantam Books, 1995.
- 14 Mayer, J. D. Personal Intelligence: The Power of Personality and How It Shapes Our Lives. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2014. – 288 p.
- 15 Белобородов, А. М. Сравнительный анализ результатов диагностики самооценки и объективных показателей эмоционального интеллекта / А. М. Белобородов, Е. С. Иванова // Научный диалог, 2014. – № 11 (35): Психология. Педагогика. – С. 103–113.
- 16 Давыдова, Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю. В. Давыдова: Росс. ун-т дружбы народов. – М, 2011. – 26 с.
- 17 Батурин, Н. А. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность / Н. А. Батурин, Л. Г. Матвеева // Вестник Южно-Уральского государственного университета, 2009. – Серия: Психология. Вып. № 42 (175). – С. 4–10.

УДК 316.6

О. В. Воровко

г. Минск, УО «Национальный институт образования»

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ И
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВНЫЕ
ПОКАЗАТЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ЛИЧНОСТИ**

В работе представлены подходы к изучению таких феноменов как успешность профессиональной деятельности и психологическая культура. Констатируется, что успешным человек может быть тогда, когда он обладает профессиональной культурой.

Одной из актуальных теоретических и научно-прикладных задач современной психологической науки и практики является изучение вопросов, связанных с профессиональной успешностью и психологической культурой личности.

У специалистов, работающих в системе «человек – человек», профессиональная успешность стимулирует развитие нравственных, социокультурных, интеллектуальных качеств, которые входят в их профессиональную культуру.

Т. П. Березовской была разработана система качественных показателей профессиональной успешности личности руководителя, которую она представила в виде следующих компонентов профессиональной деятельности: мотивационного, нравственного, эмоционально-волевого, интеллектуально-творческого и социально-группового компонентов профессиональной успешности [1].

Роль личностных особенностей в каждом виде профессиональной деятельности имеет акцентуацию на определенном качестве или группе качеств, необходимых для продуктивной деятельности. Они могут быть связаны с активационно-энергетическим блоком, эмоционально-регуляторным или информационно-интеллектуальным блоком. В художественно-творческой деятельности все эти блоки имеют равную значимость. Каждый вид профессиональной деятельности имеет свои структурные особенности, связанные с режимом труда, направленностью труда, ролью индивидуальных особенностей в его выполнении и социальным контролем за продуктом труда или стоящим за ним человеком [2, с. 44–46].

Успешность деятельности зависит от многих составляющих: мотивация и личностные характеристики, условия совместной деятельности, уровень самооценки, а также уровень развития профессиональной психологической культуры личности.

Психологическая культура – это часть общей культуры человека, предполагающая освоение им системы знаний в области основ научной психологии, основных умений в деле понимания особенностей психики и использование этих знаний в обыденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности. Психологическая культура, наряду с оптимальным образом жизни, обеспечивает устойчивое гармоничное функционирование личности и является одновременно его выражением [3, с. 287].

Психологическая культура личности предметом исследований стала сравнительно недавно и дискуссионность определения этого понятия сохраняется. Еще одно из определений может выглядеть следующим образом: психологическая культура личности – это комплексное образование,

включающее знание механизмов и закономерностей внутренней психологической жизни личности, деятельности и общения, ее развития и построения жизненного пути, а также способность применять эти знания на практике [4, с. 151–156].

По мнению Я. Л. Коломинского, психологическая культура включает в себя два основных компонента, два основных блока: теоретический, или теоретико-концептуальный, а второй – практический (это – психологическая деятельность). В первом блоке психологической культуры находятся результаты теоретической деятельности психологов, т. е. те классические труды в области психологии, которые представляют собой результаты психологического самопознания, т. е., теория познания человеком самого себя – часть психологической культуры. Во второй блок входит психологическая деятельность, это деятельность по психологическому самообслуживанию, т. е. та, которая обслуживает его внутренний мир.

Психологическая деятельность осуществляется в двух мирах нашего существования – во внутреннем пространстве (внутреннем мире собственной личности) и во внешнем пространстве (среди других людей). Это деятельность самопознания, связанная с формированием собственного внутреннего мира, со способностью преодолеть те или иные внутренние трудности, которые существуют у человека, и деятельность, вынесенная за пределы личности, межличностная деятельность, межличностное взаимодействие, которое тоже, как мы дальше увидим, определяется, опосредуется психологической культурой.

Чтобы овладеть психологической культурой, чтобы стать психологически компетентным человеком, надо не только знать самого себя, но и уметь действовать во внутреннем мире своей личности и в межличностном пространстве. Итак, знать и уметь, но и самое важное, хотеть. Без желания, стремления, решимости невозможно узнать о себе как можно больше и научиться психологической культуре.

Итак, психологическая деятельность направлена на самопознание, самовоспитание, самоусовершенствование своей личности, на развитие процессов познания, саморегуляцию своей эмоциональной жизни, преодоление внутриличностных и межличностных конфликтов. Можно сказать, что предметом этой деятельности является внутренний мир личности; средством – самопознание и саморегуляция.

Я. Л. Коломинский считает, что психологическая культура имеет два основных уровня. Во-первых, уровень теоретический, это та психология, психотерапия и теория воздействия людей друг на друга, которую разработали специалисты и которая стала достоянием науки. Во-вторых, доконцептуальная, психологическая культура, можно сказать, житейская

психологическая культура, т. е. культура, которую народ создает до психологов, без психологов и помимо психологов. Можно сказать, что в этом смысле каждый человек – психолог, и каждый сам себе – психологическая лаборатория.

Таким образом, формирование психологической культуры – это выстраивание мостиков между тем опытом человека, в котором он выработал свою психологическую культуру, и научным уровнем психологической культуры.

Психологическая культура существует в нескольких аспектах. Это общая психологическая культура с фоновыми знаниями в области психологии, которые есть у любого человека, и профессионально-психологическая культура педагога, врача, юриста, инженера [5, с. 31–43].

Я. Л. Коломинский выделяет следующие связанные тесно между собой принципы формирования психологической культуры и принципы восприятия и усвоения психологической информации, которые позволяют построить достаточно эффективную методику психологического образования: это психологическая предобразованность, личностная вовлеченность, интроспективное проецирование, психотерапевтическое ожидание.

В связи с возрастным и жизненным опытом человека, его индивидуальными характерологическими особенностями и актуальными психологическими состояниями на первый план могут выдвигаться, становиться первостепенными то одни, то другие принципы. Однако в своей общей совокупности они всегда в той или иной мере, присутствуют, вернее, активно участвуют, влияют на усвоение нашей науки и в соответствии с этим их необходимо учитывать, поскольку все они обусловлены уникальностью самого предмета психологии как науки о человеческой душе [6, с. 29–34].

О. И. Мотков считает, что определенный комплекс личностных качеств (регулярно совершаемое самопознание, понимание других людей, конструктивное общение и конструктивное ведение своих дел, эмоциональная лабильность и эмоциональная устойчивость, достаточно гармонично организованное творчество – наличие своего интересного творческого дела, система ценностных ориентаций, направленность личности, коммуникативные умения, гармонизирующее саморазвитие, хорошая саморегуляция) составляют основу психологической культуры и способствуют успешности профессиональной деятельности личности [7].

Понятие «психологическая культура» тесно связано с понятием «психологическое здоровье личности». В исследовании В. В. Семикина

показано, что чем меньше развита психологическая культура у учителей, тем больше их эмоциональное выгорание, которое отражает состояние психологического здоровья [8].

Для профилактики неблагоприятных эмоциональных состояний, предшествующих развитию синдрома эмоционального выгорания существует ряд способов. Одним из таких способов является смена деятельности, а именно занятие художественным творчеством.

К сожалению, на данный момент в организациях и на предприятиях, совершенно не уделяется внимание творческому и личностному развитию личности, ведь это, в свою очередь, препятствует эмоциональному выгоранию личности, и способствует успешности профессиональной деятельности.

Таким образом, успешность в профессиональной деятельности и психологическая культура являются одними из основных показателей профессионализма личности, ведь современное общество предъявляет особые требования к личности, задавая высокий уровень ее успешности в профессии.

Список использованных источников и литературы

1 Березовская, Т. П. Профессиональная успешность личности руководителя / Т. П. Березовская // Научные труды Республиканского и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. Ч. 2. Вып. 6 (11) ; под ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2008. – С. 10–17.

2 Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества : учебное пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический проект: Культура, 2005. – 304 с.

3 Климов, Е. А. Основы психологии : учебник для вузов / Е. А. Климов. – М., – 1997. – 295 с.

4 Коломинский, Я. Л. Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. – Минск: Выш. шк., 2009. – 336 с.

5 Коломинский, Я. Л. Психология: поэзия и проза преподавания / Я. Л. Коломинский. – Смоленск, Ноопресс, 2014. – 293 с.

6 Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса : науч.-метод. пособие для педагогов и психологов / Я. Л. Коломинский. – Минск: ООО «ФУАинформ», 2003. – 312 с.

7 Мотков, О. И. Психологическая культура личности / О. И. Мотков // Школьный психолог. – 1999. – № 15. – С. 8–9.

8 Семикин, В. В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога / В. В. Семикин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб., 2003. – № 3(6). – С. 124–132.

Н. В. Гапанович-Кайдалов

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматриваются различные теоретические концепции информационной компетентности личности в информационном обществе. По результатам эмпирического исследования на основе похода Т. Дембо была дана оценка субъективной удовлетворённости студентов степени своей информационной компетентности, выявлено значение информационной компетентности для развития личности в информационном обществе.

Л. С. Выготский отмечал, что развитие личности, подталкиваемое естественными, природными причинами, определено «с объективной необходимостью социальным руслом и социальными берегами личности» [1, с. 38]. Общество же представляет собой ту реальность, которая является формирующей силой по отношению к индивидуальной личности, основным рычаг преобразования ее «первой природы», следовательно, в личности как в социальном индивиде отражены законы и принципы построения и функционирования общества в целом.

Следовательно, анализируя процесс развития личности в современных условиях, мы должны охарактеризовать состояние современного общества, которое, очевидно, всё шире использует информационные технологии и постепенно становится информационным.

Термин «информационное общество» был предложен в начале 60-х гг. Ф. Машлупом и Т. Умесао, позднее оформлен в виде концепции информационного общества М. Порат, И. Масуда, Т. Стоуньер, Р. Катц и др. Значительные технологические достижения в области информационных технологий в 70-е и 80-е гг. способствовали дальнейшему распространению и развитию новой терминологии. Позднее исследователи переориентировались с обсуждения не столько роли и значения самой информации, сколько знаний, вводя в научный оборот такие понятия, как «knowledge society», «knowledgeable society» и т. п. [2].

Для информационного общества характерны: увеличение роли информации, знаний и информационных технологий в жизни общества; возрастание числа людей, занятых информационными технологиями, коммуникациями и производством информационных продуктов и услуг в валовом внутреннем продукте; нарастающая информатизация общества

с использованием телефонии, радио, телевидения, сети интернет, а также традиционных и электронных СМИ; создание глобального информационного пространства.

И. В. Роберт так характеризует последствия информатизации общества: активное использование постоянно расширяющегося интеллектуального потенциала общества, сконцентрированного в печатном фонде, в научной, производственной и других видах деятельности его членов; интеграция информационных технологий с научными, производственными, иницирующую развитие всех сфер общественного производства, интеллектуализацию трудовой деятельности; высокий уровень информационного обслуживания, возможность доступа любого члена общества к источникам достоверной информации, визуализацию представляемой информации, существенность используемых данных [3].

Таким образом, с одной стороны, общество, безусловно, трансформирует личность и процесс её развития; с другой стороны – личность для успешной социализации должна быть готова к эффективному использованию информационных технологий, т. е. обладать информационной компетентностью.

Существуют различные подходы к определению информационной компетентности личности.

Первый подход акцентирует внимание на способах обработки информации, практически отождествляя информационную компетентность с информационной грамотностью (О. Г. Смолянинова, Л. Г. Осипова, А. Л. Семёнов, Н. И. Гендина и др.).

Так, по мнению О. Г. Смоляниновой, информационная компетентность – это «универсальные способы поиска, получения, обработки, представления и передачи информации, обобщения, систематизации и превращения информации в знание» [4].

А. Л. Семёнов под информационной компетентностью понимает своего рода новую грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств [5].

Однако, как отмечает Н. И. Гендина, в самом слове «грамотность» есть оттенок элементарности, примитивности, отражение самого простого, начального уровня образования. Поэтому более адекватным термином, обозначающим владение навыками обработки информации, нужно считать не информационную грамотность, а информационную культуру, включающую специфическое информационное мировоззрение [6].

Второй подход акцентирует внимание на овладении информационными технологиями, т. е. информационная компетентность в данном

случае ассоциируется с компьютерной грамотностью как совокупностью знаний и умений, позволяющих использовать компьютер в своей профессиональной деятельности и повседневной жизни (В. В. Котенко, С. Л. Сурменко, А. В. Хуторской и др.).

Например, А. В. Хуторский [7] интерпретирует информационную компетентность следующим образом: при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем) и информационных технологий (аудио-видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

Различные интерпретации информационной компетентности предполагают выделение различных компонентов в её структуре.

Так, В. В. Брежнев предлагает рассматривать следующие компоненты:

- когнитивный: знания об информации (знание различных источников информации, форм и методов работы с информацией, знание поисковых информационных систем, умение представлять информацию);
- операционно-деятельностный: работа с информацией (сбор и обработка информации, владение методами анализа, синтеза и обобщения информации, умения выбирать оптимальное решение);
- рефлексивно-коммуникативный: творческое применение информации (удовлетворенность информационной деятельностью, рефлексия результатов процесса работы с информацией, взаимодействие при передаче информации, коммуникацию и совместную деятельность) [8].

Анализ различных интерпретаций информационной компетентности позволяет выделить следующие её основные компоненты:

- знания о том, что такое информация, каковы ее виды и формы, методы и приемы работы с ней;
- умения как способности осуществлять поиск, систематизацию, обобщение и интерпретацию информации;
- навыки применения информационно-коммуникационных (компьютерных) технологий для поиска и обработки информации, принятия решений;
- отношение к информационным технологиям, удовлетворённость уровнем своей информационной компетентности и стремление к так называемой информационной социализации – полноценной интеграции в информационное общество.

Целью нашего исследования было оценить субъективную удовлетворённость студентов степенью своей информационной компетентности как важнейший фактор социализации и развития личности в информационном обществе.

Выборочную совокупность исследования составили 57 студентов и слушателей курсов повышения квалификации учреждений высшего образования г. Гомеля (УО «Гомельский государственный медицинский университет», УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» и др.). Средний возраст опрошенных составил 28 лет (более 75 % – моложе 30 лет).

Мы предложили респондентам оценить, насколько часто они используют информационные технологии и удовлетворены ли они своим уровнем владения информационными технологиями. Оценка личностной значимости использования информационных технологий и субъективной удовлетворённости степенью своей информационной компетентности основывалась на методике Т. Дембо, примененной в исследовании представлений о счастье у студентов университета [9]. Как и в исследованиях Т. Дембо, в нашем исследовании испытуемый также должен был интуитивно отметить на отрезке позицию, которую, как ему представляется, занимает он между двумя дихотомическими конструктами. На первом этапе исследования мы предложили испытуемым дать общую оценку необходимости использования информационных технологий в быту и профессиональной деятельности. На втором этапе респондентам нужно было оценить, насколько часто они сами используют информационные технологии. И, наконец, третий этап был посвящен самооценке своей информационной компетентности – степени удовлетворённости своим уровнем владения информационными технологиями.

В результате проведённого исследования можно сделать следующие выводы и обобщения:

- отношение к информационным технологиям можно рассматривать в качестве рефлексивно-коммуникативного компонента информационной компетентности; рефлексия своей информационной деятельности (использования информационных технологий), а также самооценка своего уровня владения информационными технологиями (информационной компетентности) имеют особое значение для саморазвития личности в информационном обществе;

- информационная компетентность – это способность к восприятию и пониманию информации об окружающей среде и текущей обстановке; наличие научных и прикладных сведений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности; владение современными способами поиска, обработки, обобщения и интерпретации информации для принятия решения;

- участники исследования оценивают необходимость использования информационных технологий при исполнении профессиональных

обязанностей (7,05) в среднем выше, чем в быту (5,89); при этом, лишь незначительное количество участников исследования считают, что без компьютера можно эффективно работать (7 %) и отдыхать (23 %);

– практически постоянно используют в повседневной жизни компьютер 82 % опрошенных, и только 5 % указали, что не используют или редко используют информационные технологии;

– уровень удовлетворённости своей компетентностью в области информационных технологий можно определить как средний, что может говорить о недостатке у респондентов знаний, умений и навыков в области информационных технологий при осознании важности информационной компетентности личности в современных условиях.

Выявленная статистически значимая взаимосвязь между частотой использования информационных технологий и самооценкой уровня своей информационной компетентности позволяет определить в качестве ориентира для совершенствования учебного процесса в учреждениях высшего образования расширение сферы использования информационных технологий. Современные информационные системы в учреждениях высшего образования, как правило, внедряются для оптимизации учебного процесса (электронные учебно-методические комплексы, системы тестового контроля знаний и др.). Однако мотивация к освоению и использованию электронных средств обучения есть, прежде всего, у преподавателей, специалистов по контролю знаний и других работников системы образования. Проведённое нами исследование показывает, что молодые специалисты нуждаются в специальных умениях и навыках использования специальных информационных систем, компьютерных программ, которые могли бы повысить эффективность их будущей профессиональной деятельности, оказались бы полезны в быту.

Список использованных источников и литературы

1 Выготский, Л. С. Дефект и сверхкомпенсация / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 34–49.

2 Иноземцев, В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы : учеб. пособие для студентов вузов / В. Л. Иноземцев. – М.: Логос, 2000. – С. 10–13.

3 Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

4 Смолянинова, О. Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / О. Г. Смолянинова. – СПб., 2002. – 504 с.

5 Семёнов, А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании / А. Л. Семенов. – М.: Изд-во МИПКРО, 2000. – 12 с.

6 Гендина, Н. И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований) / Н. И. Гендина // Школьная библиотека. – 2005. – № 3. – С. 18–24.

7 Хуторский, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторский. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>. – Дата доступа: 11.03.2015.

8 Брежнев, В. В. Содержание и структура информационной компетентности старшеклассника / В. В. Брежнев. – Режим доступа: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/017-21.pdf>. – Дата доступа: 11.03.2015.

9 Люк, Х. Тамара Дембо: научный портрет на фоне XX века / Х. Люк, М. В. Волкова // Методология и история психологии. – 2011. – Том 6. – Выпуск 2. – С. 40–73.

УДК 159.923

Л. М. Даукиша

Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»

НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ

Подчеркивается особая значимость духовно-нравственного развития молодежи, от которой зависит будущее моральное состояние общества. В эмпирическом исследовании установлено, что выраженность эмоционального интеллекта не имеет однозначной связи с нравственным самоопределением студентов. В целом позитивность нравственного самоопределения личности в большей степени является присущей студентам с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Особая значимость духовно-нравственного развития молодежи обусловлена тем, что в обществе отмечается разрушение нравственных ориентиров, наличие реального гуманистического кризиса, особенно влияющего на наименее приспособленную часть общества – молодежь.

Значительное внимание вопросам нравственного развития и проблемам нравственного воспитания человека уделял Л. С. Выготский. В русле культурно-исторической теории нравственное развитие рассматривается как присвоение ребенком моральных норм, как их интериоризация и дальнейшая реализация в нравственном поведении. В результате усвоения социального опыта, как считает Л. С. Выготский, возникают

специфические для нравственного формирования личности «новообразования», включающие в себя качественно своеобразное для каждого возрастного этапа сочетание нравственных знаний, умений, привычек. Нравственное развитие человека протекает в течение всей его жизни, основы морали закладываются в детском возрасте и закрепляются в юношеском.

Период юности в жизни человека рассматривается психологами как наиболее чувствительный период формирования мировоззрения личности, поиска смысла жизни, духовных и нравственных идеалов, развития эмпатийности и рефлексии. От того, каким будет нравственное самоопределение современной молодежи, зависит будущее моральное состояние общества, к которому она принадлежит.

К проблеме формирования нравственного сознания, духовно-нравственного развития, нравственного самоопределения молодежи в своих работах обращались многие известные психологи. В исследованиях Л. М. Попова, П. Н. Устин определены нравственные идеалы студентов на основе выделенных ими нравственно-этических характеристик и установлены существенные различия в особенностях нравственного идеала у девушек и юношей. У девушек проявляется более гомогенное представление о качествах нравственной и безнравственной личности с достаточной степенью их осознания. Представления о нравственном идеале у юношей оказались гораздо более неоднородными. У юношей выделены три формы нравственного идеала в зависимости от различий в содержании его эмоционально-оценочной составляющей. «Позитивные идеалисты» оценивают нравственного человека позитивно, безнравственного – негативно. «Негативные идеалисты» оценивают нравственного человека скорее негативно. «Прагматики-релятивисты» открыто уходят от необходимости рассмотреть нравственные и безнравственные качества, внося в проблему аспект неопределенности. В исследованиях Л. М. Попова и П. Н. Устин нравственной культуры студентов показаны представления молодых людей о векторах возможного этического развития (позитивный, негативный, неизменный, неопределенный) и выделены особенности этих представлений в зависимости от пола. Представления девушек носят более эго-центрированный характер – они больше готовы отвечать за собственное нравственное развитие, чем за общие изменения. В представлениях юношей выделяется более социо-центрированный характер – они больше готовы отвечать за нравственные изменения в обществе, чем за собственное нравственное развитие [6].

Ю. Н. Устина, изучая представления студентов о детерминантах нравственного развития, выявила следующие закономерности. Семья выделяется практически всеми исследуемыми девушками в качестве

ведущей детерминанты нравственного развития студентов. Юноши также считают семью в качестве одного из факторов нравственного развития, однако необязательно основного. Близкое окружение, в которое входят друзья, одноклассники и сокурсники, воспитатели, учителя, преподаватели, также широко представлена среди студентов, при этом юноши также не выделяют ее в качестве одной из ведущих, в отличие от девушек. Общество как детерминанта нравственного развития более распространена в представлениях юношей, чем девушек и выделяется в качестве одной из ведущих. В рамках выделения данной детерминанты встречаются представления о том, что общество, в силу высокой аморальности, не может воспитать нравственного человека. Личностный выбор как детерминанта у юношей, в отличие от девушек, выступает одной из ведущих. В основе этого выбора лежит полная информационная независимость, а не нормы, привитые воспитанием [7].

Таким образом, в современной психологии особо значимыми становится анализ таких процессов как поиск нравственных идеалов; нравственное нормотворчество и создание собственных этических кодексов; разрешение противоречий и кризисов, в том числе, внутренних (нравственных и духовных); выбор поведения и форм социальной активности, направленных на утверждение нравственных идеалов и норм в окружающем мире. Как отмечают А. Е. Воробьева и А. Б. Купрейченко, эти особо значимые в настоящее время для жизнедеятельности личности, групп и общества процессы могут быть определены как процессы нравственного самоопределения. Под нравственным самоопределением исследователи понимают процесс ориентации личности в системе нравственных идеалов и ценностей, среди людей и социальных групп, являющихся их носителями, а также как осознанный процесс поиска, выбора и создания собственных нравственных эталонов и идеалов, а затем на их основе – принципов, ценностей, норм и правил [2, с. 23].

Многие авторы указывают на значимость для регуляции нравственного сознания и поведения личностных детерминант. М. И. Воловикова, анализируя данные исследований морального развития в русле когнитивной психологии, делает вывод, что высокая стадия морального развития невозможна без достижения определенной стадии когнитивного развития. Их собственное исследование показало, что отставание в развитии интеллектуальной сферы может приводить как к снятию моральной проблемы, так и к низкому уровню ее интеллектуального осознания [1].

В свое время еще Л. С. Выготский рассматривал зависимость между умственным развитием и моральным поведением: «Мы знаем, что интеллектуальное развитие может соединяться с величайшей безнравственностью и, следовательно, само по себе не является гарантией морального

поведения... Умственное развитие не может быть признано даже необходимым условием моральной одаренности. Тем не менее, мы все-таки вправе утверждать, что существует глубокая зависимость между тем и другим и умственное развитие является благоприятным условием для морального воспитания...» [3, с. 264].

Мы предполагаем, что в регуляции нравственного поведения личности студентов значимую роль играет такое интегральное образование как эмоциональный интеллект. Эмоциональный интеллект как предмет социально-психологического исследования является относительно новым, малоизученным феноменом, а единая согласованная теория эмоционального интеллекта пока не разработана. Для оценки уровня эмоционального интеллекта мы воспользовались моделью отечественного автора Д. В. Люсина, в которой он трактуется как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать наличие эмоции у себя или у другого человека; может идентифицировать и назвать ее; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет. Способность к управлению эмоциями предполагает контроль интенсивности эмоций и их внешних проявлений, а также способность произвольно вызвать у себя ту или иную эмоцию. Поскольку понимание и управление могут быть направлены как на свои эмоции, так и на эмоции окружающих, Д. В. Люсин выделяет два компонента эмоционального интеллекта: внутриличностный и межличностный [5].

На основе анализа теоретических и эмпирических данных, касающихся проблем нравственного самоопределения молодежи, мы предположили, что существует связь между нравственным самоопределением личности и межличностным и внутриличностным эмоциональным интеллектом студентов.

Исследование проводилось на базе УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Выборку исследования составили как студенты гуманитарных (факультет психологии) так и студенты технического (факультет инновационных технологий и машиностроения) профилей обучения. В исследовании приняли участие 200 человек в возрасте от 17 до 20 лет.

В целях эмпирического исследования эмоционального интеллекта мы использовали опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн Д. В. Люсина [5]. Нравственное самоопределения студентов изучалось посредством методики А. Е. Воробьевой и А. Б. Купрейченко «Нравственное самоопределение личности», в которой представлены следующие компоненты нравственного самоопределения: представления о нравственности, морали; нравственные стратегии; нравственные ориентации личности [4].

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи представлений о нравственности и эмоционального интеллекта свидетельствует о том, что для студентов с высоким уровнем понимания чужих эмоций, понимания чужих и своих эмоций, межличностным эмоциональным интеллектом характерны представления о происхождении нравственности, как о внешнем по отношению к личности. Студенты с высоким уровнем контроля экспрессии характеризуются представлениями о происхождении нравственности, как о внутреннем по отношению к личности.

Нами выявлено, что исследуемые респонденты с высоким уровнем внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта характеризуются представлениями о высокой значимости нравственности и морали для общества. Управление чужими эмоциями, управление своими и чужими эмоциями исследуемых студентов положительно взаимосвязаны с представлениями о высокой значимости нравственности и морали для общества.

Студенты с представлениями об абсолютности нравственности считают, что моральные нормы вечны и неизменны и не может быть никакой «морали для своих» и «морали для чужих». Исследуемые респонденты с высоким уровнем понимания чужих эмоций, межличностным эмоциональным интеллектом характеризуются представлениями об относительности нравственности. Чем в большей степени студенты контролируют экспрессию, тем в большей степени они характеризуются представлениями об абсолютности нравственности.

Высокие показатели по шкале «воздаяние за добро и зло» означают признание того, что воздаяние носит характер прямого соответствия: спокойная совесть делает человека счастливым; тот, кто творит зло, рано или поздно будет за это наказан. Нами выявлены положительные корреляции внутриличностного эмоционального интеллекта, управления своими эмоциями, контроля экспрессии исследуемых студентов и показателей по шкале «воздаяние за добро и зло».

Наибольшее количество положительных взаимосвязей нами выявлено между представлениями о нравственности как о силе личности и внутриличностным и межличностным эмоциональным интеллектом. Чем в большей степени студенты понимают свои и чужие эмоции, управляют своими и чужими эмоциями, контролируют экспрессию, тем в большей степени они признают нравственность как проявление силы личности.

В нашем исследовании мы выявили, что чем в большей степени исследуемые студенты характеризуются принятием стратегии обязательности соблюдения нравственных норм, тем в большей степени они контролируют экспрессию и управляют своими и чужими эмоциями.

Высокие баллы по шкале «активность/пассивность» означает принятие стратегии активности в соблюдении нравственных норм. Результаты исследований свидетельствуют о том, что студенты с высоким уровнем понимания чужих эмоций характеризуются пассивностью в соблюдении нравственных норм. Активность в соблюдении нравственных норм студентов положительно взаимосвязана с пониманием своих эмоций, управлением своими эмоциями, контролем экспрессии, внутриличностным эмоциональным интеллектом. Принятие студентами стратегии взаимности в этическом поведении положительно взаимосвязано с управлением чужими эмоциями.

Исследуемые студенты с эгоцентрической ориентацией, которые ради достижения желаемого пренебрегают интересами других людей, не характеризуются способностью управлять чужими эмоциями и способностью управлять своими эмоциями. Студенты с высоким уровнем гуманистической ориентации скорее согласны или полностью согласны со следующими утверждениями: при принятии решений необходимо руководствоваться общечеловеческими ценностями, все люди равны в своих правах и достойны хорошего отношения, даже самые жестокие преступники заслуживают милосердия. Нами выявлена положительная взаимосвязь гуманистической ориентации студентов и внутриличностного, межличностного эмоционального интеллекта, понимания ими своих и чужих эмоций, управления своими и чужими эмоциями.

Студенты с мирозидательной ориентацией считают, что в условиях глобальных общественных перемен на нас лежит ответственность за формирование новых этических «кодексов», социальных норм и каждый человек должен чувствовать ответственность за будущее населения Земли и самой планеты, за духовный облик и нравственное здоровье человечества. Мирозидательная ориентация исследуемых респондентов способствует пониманию ими чужих и своих эмоций, управлению своими и чужими эмоциями, развитию высокого уровня межличностного эмоционального интеллекта.

Таким образом, в эмпирическом исследовании установлено, что выраженность эмоционального интеллекта не имеет однозначной связи с нравственным самоопределением студентов. Нами выявлено, что исследуемые респонденты с высоким уровнем понимания чужих эмоций, межличностным эмоциональным интеллектом характеризуются представлениями об относительности нравственности, пассивностью в соблюдении нравственных норм. В целом позитивность нравственного самоопределения личности в большей степени является присущей студентам с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Список использованных источников и литературы

- 1 Воловикова, М. И. Нравственное становление человека: субъектный подход / М. И. Воловикова // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000. – С. 235–259.
- 2 Воробьева, А. Е. Нравственное самоопределение разных социально-демографических групп молодежи / А. Е. Воробьева, А. Б. Купрейченко // Психологический журнал. – 2011. – № 1. – С. 22–30.
- 3 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671 с.
- 4 Журавлев, А. Л. Социально-психологическое пространство личности / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 496 с.
- 5 Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
- 6 Попов, Л. М. Нравственно-этическая психология личности / Л. М. Попов, П. Н. Устин // Бехтеревские психологические традиции в Казанском университете. – Казань: Отечество, 2010. – С. 112–168.
- 7 Устина, Ю. Н. Детерминанты нравственности в представлениях современных студентов / Ю. Н. Устина // Материалы Международной научно-практической конференции «Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики». – Казань: КГУ, 2009. – С. 126–135.

УДК 159.923:159.942.2

С. Н. Жеребцов

Минск, УО БГПУ им. М. Танка

ПЕРЕЖИВАНИЕ КАК ПРЕВРАЩЕНИЕ

Процесс переживания личностью событий жизни и её бытия в мире предложено рассматривать как превращение. Превращение обусловлено появлением новообразования, необходимого для жизни в новой ситуации, а также свойствами сознания как динамической смысловой системы. Превращение также вызвано стремлением человека к новизне, к максимизации и экспансии жизни. Обосновывается, что превращение фасилитируется и достигает известной полноты в игровом переживании.

Переживание необходимо человеку, чтобы справиться с неопределённостью. Понимание происходящего и самоопределение в изменившейся

жизненной ситуации – одна из основных функций переживания. Неопределённость, таким образом, порождаемая событием жизни (в частном случае), и неопределенность экзистенциальная (в наиболее широком контексте представленная как «человек и мир») есть возможность для человека измениться, стать другим, *превратиться*.

Традиционно в психологии принято вести анализ изменений личности либо в контексте развития, либо в контексте психотравмы. При этом развитие имеет благопристойный «имидж», с ним связаны помыслы, надежды и усилия педагогов, психологов, врачей и просто близких по отношению друг к другу людей. В этих ситуациях влияние человека на человека обслуживает идею развития. Психотравма ассоциируется с регрессом, невротизацией, она вызывает некий негативный контекст – то, что непременно нужно преодолеть, от чего избавиться. Но если всерьёз говорить о жизни человека как о неоднородном, внутренне противоречивом процессе, то непременно обнаруживается, что элементы развития и психотравмы присутствуют практически в любом личностном изменении. Диалектика жизни оказывается богаче: развитие в одном отношении становится уступкой в другом.

В этой связи, с целью преодоления чёрно-белой картины движения человека по линии жизни, так въедливо навязываемой нам психолого-педагогической и медицинской практикой, которая, в свою очередь, подчинена идеологическим, религиозным и рекламным дискурсам, представляется более уместным говорить о превращении.

Любой живой организм имеет свойство изменяться сообразно изменениям среды его обитания. Человек благодаря сознанию становится сверхизменчивым существом. Сознание – особый орган жизни, завоеванный на линиях филогенеза и онтогенеза в драматичной борьбе. Именно сознание даёт человеку возможность таких превращений, которые недоступны всем другим формам жизни. Действительность превращается в ходе исторического развития человека из императивного фактора в сигнальный. Сигнал означает множественность трактовок, необходимость внутренней переработки, необходимость переживания, которое позволяет занять позицию – определить с помощью культурных средств своё отношение к ситуации, определившись в себе. Однако обычно человек свою эту способность вряд ли осознаёт в полной мере, скорее оценивает её по результату, этот результат воспринимает как само собой разумеющееся, а понимание процесса превращения становится запредельным для его сознания. Э. Каннети, более полувека назад впервые всерьёз заговоривший о превращении и посвятивший этому специальную работу, отмечает: «Здесь – одна из величайших загадок: каждый обладает этой способностью, каждый её применяет, каждый считает это

совершенно естественным, но лишь немногие отдают себе отчёт в том, что ей они обязаны лучшей частью своего существа» [1, с. 483].

Буквально превращение есть процесс обретения нового состояния, новой формы или даже перехода к новой сущности. Но ведь сущность человека и есть его свобода, его способность чувствовать, видеть, по-новому понимать, иметь различные смыслы происходящего, жить, следовательно, в различных мирах. Поэтому сущность человека заключена не только в свободе, не только в развитии, как показал Л. С. Выготский, но и в превращении. Человек есть постоянство изменений, есть свобода в самоопределении, в построении (подчас трудном и в тяжёлой борьбе) потребного ему мира. Эта способность не даётся по факту рождения, а завоёвывается личностным усилием.

Личностное усилие при этом не означает некоего насилия над собой. Личностное усилие в игре, и в ненавистной вынужденной работе – совершенно разные по психологической сути феномены. Многие всю жизнь проводят в самоистязании, полагая, что к жизни нужно относиться серьёзно и «дело делать». К таким людям с призывом обращался Ф. Ницше в одном из своих афоризмов, когда говорил, что стать зрелым человеком – это значит снова обрести ту серьёзность, которою обладал в детстве, во время игр. Субъектность, индивидуальность, творчество, игра, превращение, чудо – феномены переживания, которое отличает свободного человека. Игровое переживание потому и становится развивающим, что содержит возможность выхода за пределы любой наличности. В игровом переживании человек не застревает на какой-нибудь религиозной или философской системе, он не отождествляет себя с конечной, преходящей формой. Проблема формирования отношения к миру, к своему бытию (в чём и заключена сущность переживания) не может быть фиксированной, она бесконечна, в чём и состоит сущность свободного человека. Свободный человек всегда знает об открытости своей судьбы. Эта открытость «прочитывается» в знаменитом утверждении Л. С. Выготского о том, что в игре ребенок плачет, как пациент, и радуется, как играющий. Думается, что в этом суть игрового переживания как процесса превращения: переживая одно, человек знает о возможности другого переживания. Игра, если она усвоена в детстве, если человек усвоил её превращающий принцип, её символаобразующую роль, выступает дорогой к сознанию как пространству смыслов. Смыслы оживают и приходят в движение в игровом переживании – творческом принятии решений о преобразовании собственной идентичности и мира.

Движущей силой превращения и просто поведения является аффект. Сознание направляет превращение и поведение. Оно – «путевая карта», свёрнутая модель реальности, причём не только со стороны действительного,

но и возможного. Сознание указывает на то, каким является мир (и сам человек), и на то, каким он может быть. Сознание погранично. И человек, как заметил М. М. Бахтин, всегда на границе, он вненаходим. Позиция пограничья обрекает человека на переживание. Степень обобщения понятий, которыми оперирует человек в сознании, обеспечивает степень отрыва от реальности и гибкость системы переживания. Однако сознание должно обеспечивать, во-первых, эффективное совладание с реальностью, и, во-вторых, возможность её преобразования. Т. е. если сознание ничем не ограничено, человек, как выразился кто-то из классиков, превращается в ничто. Свободным можно быть только по отношению к чему-то. Смысловое поле (внутренняя позиция личности, определённости) возникает при всяком суждении о мире или о себе.

Превращающая роль сознания, которое имеет высокий уровень обобщения, и активность аффектов человека свидетельствуют в пользу того, что переживание при понятийном мышлении, формируемом при изучении науки, может стать игровым. *Игровое переживание – это внутренне мотивированная, свободная комбинаторика средствами в пространстве условности по превращению смысла.* Человек увлечён и видит возможности, его аффект культурными средствами приумножается, человек освобождается и усиливает себя как личность – реализуется в той или иной сфере деятельности. Он развязывает силы для бытия. Такое переживание – свидетельство его жизненности и здоровья. И, напротив, при психической болезни человек не может назвать словом аффект, который становится невидимой тёмной силой и сразу прорывается в моторику или в симптом, при этом он не может видоизменить ситуацию. Больной также не может освободиться от буквального значения слова, что достаточно просто развитый и здоровый человек делает при понятийном мышлении: он играет различными частными свойствами, чтобы «за деревьями увидеть лес», или по своему замыслу сконструировать в сознании такой образ, который позволит определить путь в виде алгоритма практических действий к достижению значимости. Чтобы в реальном мире свободно действовать, нужно оторваться от видимой ситуации, в смысловом пространстве «поиграть» с образами, возвести аффект посредством понятия в цель и с этим вновь созданным отношением осуществить желаемое. Единство аффекта и интеллекта как переживание, как игра смысловой реальности, дополняется третьим компонентом – действием, образуя «тройственный союз» аффекта, интеллекта и действия.

Генетически система значений также формируется во многом благодаря игре. Известно, что игра выступает основной деятельностью дошкольника, хотя и на более поздних стадиях жизненного пути игровые формы поведения и общения очень важны.

К огромному сожалению, и у современных детей, и, тем более, у современных взрослых такие игровые переживания становятся большой редкостью, но при этом имеют крайне важное значение и для становления сознания, и для психического и психологического здоровья, и для качества жизни в целом. Мы – общество несчастных серьёзных людей, полагающих, что им не до игры – нужно «дело делать», каждый день бороться и выживать. При этом о смысле борьбы и жизни не задумываемся. Мы оглушены повседневностью и не имеем возможности из неё вырваться. (Кстати, повседневность можно определить как отсутствие превращений). Мы уверены, что и детей нужно побыстрее сделать взрослыми – серьёзными (т. е. такими же несчастными, как и мы). В этом – огромная социальная проблема (Беларусь в числе лидеров мирового рейтинга стран по уровню депрессивности своих граждан) и личная трагедия каждого, кто недоволен жизнью.

Ещё одно пояснение относительно специфики игрового переживания как способа превращения личности, определяющего качество его жизни, находим у Й. Хейзинги. Он говорит о том, что взрослый человек играет, как и ребенок, ради удовольствия и отдохновения, так сказать, ниже уровня того, что есть серьёзная жизнь; но он может играть и выше этого уровня, вовлекая в игру прекрасное и священное. Игровое переживание создаёт вереницу перевоплощений, оно сопряжено с саморазвитием, в чём состоит право и назначение человека быть человеком. Саморазвитие, превращение состоит в том, что переживание есть процесс творения смысла, а творимый смысл предстаёт в виде новообразования – функционального органа других переживаний. Имеет место расширение внутреннего мира, пространства жизни. Саморазвивающийся человек живёт и трудится с энтузиазмом. Это переживается как захваченность мощным потоком всех жизненных сил – тем, что гораздо больше самого человека. Интересно, что слово «энтузиазм» (enthusiasm) происходит от древнегреческих *en* и *theós* и может быть буквально переведено как «быть в распоряжении у бога». Это, конечно, не означает, что ответственность тоже отдаётся богу. Но то, что человек переживает причастность к космосу, единство с ним. Логическим следствием обретения свободы в игровом переживании является признание ответственности личности за все свои выборы.

Реальность в игровом переживании теряет свою обыденность, давящую необходимость, становится очеловеченной. Обыденность – привычный, удобный, простой, но статичный модус бытия. Обыденность парализует личностное развитие. В. Маяковский прекрасно справлялся с обыденностью:

*Я сразу смазал карту будня,
плеснувши краску из стакана;
я показал на блюде студня
косые скулы океана.*

В очеловеченной культуре жизнь будет напоминать скорее игру, чем труд, который несёт на себе печать вынужденности, принуждения. Игра предшествует труду, иногда выделяется из других видов деятельности, но это не препятствует всем видам деятельности иметь игровой характер. А. Чехов говорил, что вначале ему долго хотелось заниматься тем, что он любил, а потом он полюбил всё то, чем занимался. Игровое переживание – это наслаждение жизнью. Нужда может быть устранена (это нужно подчеркнуть особо) без отчуждённого труда в игре, в приключении, в превращении, когда человек одно превращает в другое, и сам превращается. Человек становится человеком, наслаждаясь, причём в высших проявлениях этого чувства; он развивается в радости, в любви. Истина, красота и нравственность образуют единство. Это единство выступает организующим переживание началом, приводящим его через ограничение в «хорошую форму». Это единство обладает максимальным потенциалом для превращений, но требует при этом самоорганизации и самореализации. К сожалению, очень многие люди не входят в это триединое пространство превращения. В их жизни, возможно, много удовольствий, но нет радости. Их захватывают переживания страха, агрессии, тревоги именно по причине субъективной недоступности высшего пространства их превращения и достижения радости. Они не проснулись для жизни. Они, как показал Э. Фромм, умирают прежде, чем успевают полностью родиться.

В то же время осмысленное и осмысляющее переживание даёт форму «нетерпению свободы». И в «хорошей» игре, и в «хорошем» переживании общее то, что они сами содержат в себе радость исполненности, позволяют «бытию быть» и не служат никакой другой цели. Одна из главных тенденций высвобождающего, превращающего переживания состоит в попытке выйти из культурной рамки, из культурной предзаданности, вообще из области культуры посредством культурных рамок, культурных артефактов, рефлексии культуры. В таком переживании заложен сам себя усиливающий мотив творчества, мотив поиска истины. При этом познание мотивировано любовью, жизнь переживается наполненной, осмысленной, она имеет мощную энергию.

Игровое переживание исторично. Игра имеет свои границы, определенные исторически: от сенсомоторных игр – через сюжетно-ролевые игры и игрового взаимодействия – к творчеству в науке, искусстве, к жизнетворчеству. Каждый вид игрового переживания изготовлен

из «материала» соответствующей культуры. Относительно неизменной остаётся игровая мотивация и её «естественность», несводимость к утилитарному применению. В этом – духовная проективность игрового переживания (оно – всегда «над», как условное всегда «над» реальным). Игровое переживание создаёт царство смысла и возможностей по отношению к обыденности и необходимости. Однако это – напряжённая экзистенция, требующая усилия и мужества, поскольку в каждом игровом действии (как внутреннем, так и внешнем) в единстве выступают и эмоциональная привлекательность, и высокая самоорганизация. Поэтому в игровом переживании аффекты и понятия обратимы. Л. С. Выготский в этом видел парадоксальность игры: ребенок действует по линии наименьшего сопротивления (получает удовольствие), но научается действовать по линии наибольшего сопротивления. Здесь открывается возможность для каждого человека жить с усилием, но без насилия над собой. Усилие в генезе функции превращения необходимо для развития системы значений, для возведения слова в понятие, для перехода от житейских понятий к научным. Слово, а потом и научное понятие на службе у личности означает и одновременно онтологизирует, превращает переживание; имеет место расширение пространства жизни в развитии значений. Самое уникальное, индивидуальное переживание невозможно без внешних, социальных по генезу средств.

Психическая реальность человека в этой связи есть единство простых отношений «непосредственного» и «опосредствованного», которые имеют характер обратимости, способны к взаимопревращению. Сам знак как средство общения, взаимовлияния есть не просто некий культурный артефакт, но и психологический феномен, «оживляющий» человеческую реальность благодаря своей двунаправленности – к социально устоявшемуся, социотипическому и к самым интимным переживаниям индивидуальности, благодаря чему и возможны внутренние превращения и обратимости. Обращение через обобщение порождает возможность превращения человека. Опосредствованное воздействие на Другого конститутивно для моего «я». Именно в этой диалектике двух начал знака дана связь субъектности и субъективности, свободы и спонтанности, дано рождение переживающего субъекта.

У человека без игрового переживания вместо лица маска. Он неискренен, ему есть что скрывать. Скрывает потому, что другие осуждали его непосредственность, его фантазии и его игровое взаимодействие с реальностью. (Может быть в нашей стране вместо лиц так много масок, потому что много осуждения? Причём, и это особо тревожно, – в школах). «Маска...», – пишет Э. Каннети, – то, что не превращается, что пребывает неизменным и длящимся в изменчивой игре превращений»

[1, с. 494]. Л. С. Выготский показал, что там, где разрушается высший, творческий синтез психической жизни, образованный благодаря понятийному мышлению, человек переходит к генетически более ранним формам [2]. Он, например, от свободного сознательного превращения переходит к зависимому реагированию на стимулы, к автоматизмам в мышлении, в поведении, в переживании.

Э. Фромм поясняет: «Мы никогда не свободны от двух противоположающихся тенденций: с одной стороны, выбраться из лоно матери, из животной формы бытия в человеческую, из рабства на свободу, а с другой – возвратиться в лоно матери, в природу, в безопасное и известное состояние» [3, с. 448]. Одним из результатов «возвращения в природу», упрощения, автоматизации переживания является специфическая мимика, как у кататоника, которая зримо отличается от лица человека в игровом переживании. Живой человек, человек с игровым переживанием и способный к превращениям всегда отличается от человека без этих свойств, когда инстинкт и автоматизм берут верх над свободой самоопределения. В этой связи психолога можно позиционировать как помощника в деавтоматизации переживания, как проводника в мир свободного превращения. Психолог помогает маску превратить в лицо.

Потеря живого лица, потеря субъектности как высшего уровня превращений и построения смысловых связей с миром – это обратное превращение, это утрата человеческого в человеке. «Учащение обратных превращений ведёт к редукции мира. Богатство форм его проявления в этом случае ничего не значит, всякое многообразие становится подозрительным. Все листья одинаково сухи и пыльны, все лучи угасают во мраке враждебности» [1, с. 496]. Обратное превращение есть репрессия игрового переживания, подавление жизненных сил человека.

Очевидно, именно такое обратное превращение имел ввиду Ф. Кафка в своём произведении «Превращение» [4]. Человек, бездарно распоряжающийся своей субъектностью, всю жизнь мимикрирующий, стремящийся быть ниже себя, он, как показано в этом произведении, может стать действительно просто насекомым. Герой Кафки, превратившийся в мерзкое насекомое, есть иллюстрация положения многих людей перед лицом бессмысленности и абсурдности судьбы. Но человек, как известно, или выше судьбы, или ниже своей человечности. Понимание своей возможности к превращению, способность субъекта быть хозяином в доме своей субъективности, переживание себя в качестве источника происходящего во внутреннем мире – всё это не просто залихватская безрассудная философия полуграмотного оптимиста, но выстраданная в усилении, в драме и трагедии жизни позиция знающего о своей незавершенности и постоянно переживающего человека.

Список использованных источников и литературы

1 Каннети, Э. Превращение / Э. Каннети // Проблема человека в западной философии : переводы / сост. и послесл. П. С. Гуревича ; общ. ред. Ю. Н. Попова. – М.: Прогресс, 1988. – С. 483–503.

2 Выготский, Л. С. Собрание починений : в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

3 Фромм, Э. Ситуация человека – ключ к гуманистическому психоанализу / Э. Фромм // Проблема человека в западной философии : переводы / сост. и послесл. П. С. Гуревича ; общ. ред. Ю. Н. Попова. – М.: Прогресс, 1988. – С. 443–482.

4 Кафка, Ф. Превращение / пер. с нем. / Ф. Кафка. – М.: Азбука, 2016. – 352 с.

УДК 159.95

Е. И. Медведская

Брест, УО «БрГУ имени А. С. Пушкина»

К ПРОБЛЕМЕ АНАЛИЗА МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО ОБРАЗА КАК КУЛЬТУРНОГО ЗНАКА

В статье систематизированы результаты эмпирических исследований автора, посвященных изучению содержания взаимодействия детей разных возрастов с компьютером как одним из наиболее распространенных мультимодальных устройств. Установлено, что содержание электронной коммуникации детей преимущественно имеет стихийный характер и ограничено виртуальными играми, онлайн-общением и информационным поиском готовых домашних заданий. На основании роли взрослых в освоении ребенком электронных технологий предложена типология родителей. В контексте культурно-исторической теории развития обозначается проблема изучения мультимодального образа как культурного знака и его значения в качестве орудия «овладения» собственной психикой для воспринимающего субъекта.

Современный мир культуры, в который «врастает» ребенок, – это, прежде всего, мир информационный. Основным способом производства и передачи информации в этом мире становятся мультимедиаустройства, что дает основание психологам характеризовать современное общество как «оптическую цивилизацию» (А. Бергер, 2005; Р. Пацлаф, 2003), культурологам и социологам обозначать его медиакulturой или экранной культурой (М. Маклюэн, 2003; Ж. Бодрийяр, 2007; П. Верильо, 2002; Г. Маркузе, 2002 и др.), описывать современный период развития

постсоветских стран как медиабум (Н. Б. Кириллова, 2011), а складывающуюся социальную ситуацию развития ребенка характеризовать как «экранную социализацию» (В. И. Абраменков, 2012; И. Я. Медведева, 2007; В. И. Слободчиков, 2008 и др.).

Иначе говоря, сегодня социокультурная развития ребенка принципиально иная, чем еще два десятилетия назад. И, несмотря на насыщенность ее разнообразной информацией, особого прогресса, например, в уровне когнитивного развития среднестатистического человека, не фиксируется. Даже напротив, стремительно растет уровень функциональной неграмотности подрастающего поколения (А. Г. Каспаржак, 2004; В. П. Чудинова, 1994; Н. А. Цукерман, 2007 и др.); у студентов существуют очевидные дефициты базовых академических компетенций, а от будущих специалистов, претендующих на получение высшего образования, запроса на их ликвидацию не поступает (Т. И. Краснова, 2013; А. М. Колышко, 2014 и др.).

Таким образом, на наших глазах все более проявляется парадоксальное несоответствие: среда все более усложняется, предоставляя субъекту самые разнообразные орудия развития, социум для своего прогресса требует от его членов соответствующего уровня сформированности способностей (отраженных в многочисленных моделях компетенций), а ожидаемый итог отсутствует. И этот намечающийся разрыв между условиями развития и его результатом требует специального анализа, точкой опоры в проведении которого в настоящем случае выступает культурно-историческая концепция Л. С. Выготского.

Предметом эмпирического исследования выступили содержание взаимодействия ребенка с компьютером (как наиболее популярным и доступным каждому коммуникационным медиаустройством) и роль взрослого в организации «зоны ближайшего развития» растущего человека в пространстве медиакультуры.

Организация и методы исследования

В цикле исследований автора, проводимых на протяжении 2012–2015 гг., принимали участие 400 детей (100 младших школьников и 300 подростков, обучающихся в различных учреждениях образования Брестской области) и 300 взрослых, представляющих разнородные профессиональные группы, имеющих разный уровень образования и находящихся в разных периодах зрелости (от 30 до 65 лет). Основными инструментами получения информации выступали опросные методы: беседа, анкетирование, свободное ассоциирование, метод незаконченных предложений (например: «Компьютер для меня – это ...», «Я включаю компьютер, чтобы...» и др.). Полученные с их помощью

данные обрабатывались посредством контент-анализа, а также дополнялись результатами наблюдения и обобщением опыта консультирования детей и взрослых.

Результаты и их обсуждение

Содержание взаимодействия ребенка с компьютером

Функции, приписываемые детьми (подростки, $n = 200$) этому устройству, представлены в нескольких смысловых единицах. Рассмотрим только наиболее часто указываемые подростками функции: компьютер как игрушка и компьютер как помощник в учебной деятельности.

Компьютер как игрушка. Результаты исследования детей разных возрастов (100 младших школьников и 100 подростков) показали, что наиболее популярными среди них являются самые опасные в плане провокации кибераддикции игры жанров экшн (англ. action = действие) и квесты (англ. quest = поиски, странствия). При этом наши дети являются довольно продвинутыми пользователями, отдавая свои предпочтения тем же играм, что и взрослые геймеры во всем мире: «Counter-Strike» (Контрудар), «S.T.A.L.K.E.R. Зов Припяти», «Дота-2», «Heroes» – «Герои войны и денег», «Танки» и др. Впрочем, выбор детей вполне ожидаем даже статистически, поскольку порядка 70 % выпускаемых игр являются жестокими по содержанию [1, с. 69].

Существующие в психологии данные о воздействии теле- и компьютерного насилия на личностное развитие детей и компьютерных игр на формирование познавательных процессов имеют противоречивый характер. Впрочем, эти последствия становятся все более очевидны не столько в отчетах о проведенных научных исследованиях, сколько в непосредственной практике жизни, особенно бизнес-практике. О трансформации когнитивной сферы молодых людей свидетельствует, к примеру, следующий, только зарождающийся феномен: в некоторых корпорациях пытаются совместить развлечение своих сотрудников, привыкших к компьютерным играм, с повышением их квалификации. Делается это опять же посредством специальных киберигр, моделирующих жизнь и производственные процессы [2].

Компьютер как источник знаний. Названная категория присутствует почти у каждого второго подростка. За единичными исключениями у опрошенных она представлена в двух вариантах: либо как помощник в выполнении домашних заданий, либо как средство подготовки дополнительных сообщений по различным учебным предметам.

Компьютер как «помощник» в выполнении домашних заданий. Результаты анкетирования показывают, что наиболее популярными среди

учащихся являются решебники по различным дисциплинам. Согласно полученным нами данным, дети начинают осваивать подобные сайты уже с 5-го класса: сначала действительно обращаясь к ним в случае затруднений, а затем, все более полагаясь на чужие интеллектуальные ресурсы. К 8-му классу восемь из десяти подростков только «любимые» предметы делают самостоятельно, действительно лишь сверяясь с готовыми ответами на сайте (а любимых предметов, в среднем 2–3).

Дети довольно быстро начинают ориентироваться в потоке шпаргалок, предоставляемом Интернетом, тем более, что списывание ими освоено еще в начальной школе. И данный вид письма (по сравнению с письмом по памяти и письмом под диктовку) является более элементарным [3, с. 45]. Конечно, списывание как мошенничество – это, безусловно, отрицательное явление. Однако списывание в некомпьютерную эпоху являлось достаточно сложным процессом, который невозможно осуществить без умений быстро «расшифровывать» почерк другого, ориентироваться в ситуации и адаптироваться к меняющимся условиям [4, с. 72]. Однако названные развивающие эффекты полностью отсутствуют при ныне существующем списывании готовых ответов домашних заданий с экранов мониторов.

Компьютер как помощник в подготовке сообщений. Подготовка дополнительных сообщений по школьным предметам – еще один вариант активного освоения учащимися сетевых информационных ресурсов и популярный среди детей способ повышения своих отметок. Данный вид самостоятельной работы традиционно поощрялся и высоко оценивался педагогом. Сегодня, благодаря Интернету, большинство школьников делает это следующим образом – набрали в поисковике нужное словосочетание, максимум посмотрели три-пять первых ссылок, выбрали какой-то один текст, распечатали или механически переписали его с экрана. Даже без углубленного анализа очевидна разница старых и новых технологий выполнения подобных заданий.

Позиция взрослых во взаимодействии ребенка с компьютером. Результаты анкетирования взрослых и консультирования родителей показывают, что в обыденном сознании медиаустройства мифологизируются, им приписываются безусловно позитивные воздействия на развитие ребенка, а именно: «Телевизор – это средство интеллектуального развития», «Компьютер – это помощник в поиске информации», «Мобильный телефон – это эффективное средство родительского контроля» и др. Вероятно, это связано с позицией «взрослого эгоцентризма» (С. В. Зайцев, 1990) или «наивного реализма» (Л. Росс, Э. Уорд, 2005), согласно которой взрослые приписывают ребенку свой способ

мировосприятия; в данном случае, полагая, что дети, воспримут и интерпретируют медиасообщение подобно им.

Подобные мифы нуждаются в специальном изучении и развенчании, причем для последнего бывает достаточно и простого здравого смысла. Например, миф взрослых о том, что компьютерная игра является средством отдыха, скорее вырастает из собственного детства. Ведь игра всегда ассоциируется с чем-то легким, творческим, необязательным. Однако компьютерная игра этими свойствами как раз и не обладает. Для развенчания данного предубеждения можно предложить провести следующее сравнение: «наложить» портрет отдохнувшего ребенка (жизнерадостный, проявляющий интерес ко всему происходящему, с «живыми» блестящими глазами и т. п.) на ребенка, который только что завершил виртуальную игру: «взмыленный», красный, с произвольными гримасами и рассеянным взглядом, говорящий неестественно громким, натужным голосом, взбудораженный и просящий еще времени отдохнуть, прежде, чем заняться другими делами. Особо притягательные для детей игры жанра экшн отличает не только высокий ритм событий, но и действие случайного алгоритма, что поддерживает высокое напряжение и приводит игрока не к ожидаемой релаксации, а к состоянию стресса.

С учетом распространенности искаженных представлений о пользе медиатехнологий не удивительно, что большинство родителей (85 %) длительное сидение ребенка за компьютером не то, что не беспокоит, а даже радует: «Ребенок дома сидит. По улицам не шатается с плохой компанией. Не курит и не пьет». 65 % опрошенных родителей вообще не знают, чем занимается за компьютером их сын/дочь. 20 % взрослых ограничивается формальными вопросами, типа «Что ты там делаешь / делал?». Следует отметить, что аналогичным образом обстоит дело и с компьютером в миниатюре – мобильным телефоном. Подавляющее большинство родителей подростков и старшеклассников имеет телефон более примитивный, чем у их ребенка (95 %). «Навороченными» телефонами своих детей вообще не умеют пользоваться 77 % взрослых.

В целом, качественный анализ ответов родителей относительно их собственных компьютерных привычек и отношения к компьютерной деятельности детей, позволяет их классифицировать на три группы.

1 «Вовлеченные» – взрослые, которые сами активно пользуются компьютером и обращаются к нему чаще всего не в деловых, а в развлекательных целях. Таких родителей порядка 52 % (в основном это люди моложе 40 лет).

2 «Отстраненные» – родители, которые далеки от современных информационных технологий, поскольку это «не связано с работой» (40 %). Среди них в основном люди более старшего возраста.

3 «Сознательные» – самая малочисленная группа (менее 8 %) родителей, пытающихся самостоятельно искать информацию об особенностях взаимодействия ребенка с компьютером, и использующих рекомендации специалистов (надо отметить, что этих рекомендаций не много как из-за новизны самой проблемы, так и в силу быстрого расширения возможностей электронных технологий коммуникации).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что ребенок фактически оказывается один на один с миром мультимедиа. Роль взрослых как посредников освоения этой культуры маленьким человеком минимальна: они либо сами в нее активно «врастают», либо уже безнадежно отстали. Недаром, американский психофизиолог Г. Смол называет детей «цифровыми аборигенами», а взрослых, соответственно «цифровыми иммигрантами» [5]. Ребенок, самостоятельно и бесстрашно начинающий осваивать компьютерные технологии в дошкольном возрасте, в силу преобладания наглядно-образного мышления фиксируется только на одной, доступной уровню его когнитивного развития, стороне коммуникации – на форме электронного сообщения (т. е. он ограничивается самим процессом, оказывается увлечен динамичностью и яркостью образов). Другая сторона медиасообщения – собственно содержание и его интерпретация – как раз и должны быть обнаружены с помощью взрослого. Но его рядом, как правило, нет.

Полученные результаты позволяют сформулировать проблему, относящуюся к области формирования высших психических функций в новой социокультурной ситуации, следующим образом: является ли медиасообщение (которое есть, прежде всего, медиакартинка или мультимодальный образ) собственно культурным знаком и при каких условиях? Знак перестраивает элементарные психические функции, в частности, восприятие, в «произвольные или логические формы» [6, с. 864], на основе которых субъект может осуществлять «организованное приспособление к ситуации с предварительным овладением собственным поведением» [там же, с. 865]. Возникают серьезные сомнения, что мультимодальный образ является таким знаком, поскольку ребенок (а не редко и взрослый) не только не овладевает своим поведением, напротив, картинка начинает овладевать воспринимающим.

Относительно воздействия виртуальной реальности режиссер и искусствовед С. Жижек утверждает, что «она пожирает воображение за ненужностью, ибо все уже явлено нашим глазам» [7, с. 125].

Аналогичные предостережения, обусловленные быстрым развитием цифровых технологий, высказывает и французский философ Ж. Бодрийяр: «...вся символическая артикуляция языка и мысли исчезает» [8]. Очевидно, что у детей, развивающихся в условиях конкуренции разных культурных знаков – слова и мультимодального образа (или преобладания последнего), «дигитализация вселенной разума» [8] происходит намного быстрее.

В заключение необходимо отметить, что объяснение парадокса «усложняющаяся культура – упрощающийся человек» лежит в разных плоскостях. Полученные эмпирические результаты обозначают только некоторые из них, а именно: отсутствие взрослого как посредника в освоении медиакультуры, самостоятельное использование детьми компьютера преимущественно как средства развлечения, ограниченность «расшифровки» электронного сообщения только его образной формой в силу объективных онтогенетических особенностей мышления. Это все относится к плоскости осуществления технологии и, конечно, ее надо реализовывать иначе, более сознательно и культурно, т. е. в психологическом сотрудничестве взрослого и ребенка.

Список использованных источников и литературы

1 Керделлан, К. Дети процессора. Как интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых ; пер. с фр. / К. Керделлан, Г. Грезийон. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 272 с.

2 Крюкова, Е. Компьютерная зависимость [Электронный ресурс] // СЮ: руководитель информационной службы. – 2012. – № 7. – Режим доступа : <http://www.computerra.ru/cio-world>. – Дата доступа : 4.01.2015

3 Величенкова, О. А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников / О. А. Величенкова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции ; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – М. : Московский психолого-педагогический институт ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – С. 45–51.

4 Соболева, А. Е. Решаем школьные проблемы. Советы нейро-психолога / А. Е. Соболева, Е. Н. Емельянова. – СПб. : Питер, 2009. – 144 с.

5 Смолл, Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета ; пер. с англ. / Г. Смолл, Г. Ворган. – М. : КоЛибри, 2011. – 352 с.

6 Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Психология. – М. : ЭКСМО-пресс, 2000. – С. 828–891.

7 Жижек, С. Киберпространство, или Невыносимая замкнутость бытия / С. Жижек // Искусство кино. – 1998. – № 1. – С. 119–128.

8 Бодрийяр, Ж. Почему все еще не исчезло? [Электронный ресурс] / Ж. Бодрийяр. – Режим доступа : <http://syg.ma@alesya-bolgova/zhan-bodriiar-pochemu-vsie-ieshchie-nie-ischiezlo>. – Дата доступа : 5.05.2015.

О. М. Мижевич

Гомель, УО «БТЭУПК»

ВЛИЯНИЕ ГОРОДСКОЙ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ НА ДУХОВНЫЙ МИР ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается специфика крупнейших исторических типов городской культурной среды и ее влияние на формирование духовного мира горожанина. Анализируются основные противоречия, характерные для современной городской культуры и проблемы, возникающие в ходе формирования личности урбанистического вида.

В конце XIX века начался стремительный рост городского населения. Если в середине XIX столетия в городах проживало 3 % населения земли, то к середине XX века – уже более 40 %. [1]. Подобная мировая динамика сохраняется до сих пор. Стремительная урбанизация превращает город в преобладающую форму существования человека. Поэтому в настоящее время актуальным предметом научного исследования становятся социальные, демографические, экологические, экономические и духовные аспекты урбанизации. Для социально-гуманитарных наук наибольший интерес представляют исследования, связанные с изучением специфики городской культурной среды и ее влияния на духовный мир современного человека. Анализ данной темы хорошо сочетается с одним из принципов культурно-исторической теории Л. С. Выготского, согласно которому социальная среда является не «фактором», но «источником» развития личности. Следует отметить, что до сих пор эта тема не была разработана достаточно хорошо в научной литературе.

Согласно данным археологов и историков первые города появляются приблизительно в 6 тысячелетии до н. э., радикально изменив вектор развития человеческой цивилизации. Являясь сложным социокультурным явлением, город менял свою структуру и сущность в зависимости от трансформации форм жизнедеятельности населявших его людей. Особая среда города создала специфическую городскую культуру, непосредственно влияющую на духовный мир человека.

Первоначально, в древневосточных цивилизациях город был местом, в котором человек смог противопоставить себя природному, непредсказуемому миру. Местом, где человек почувствовал себя относительно безопасно и защищено от природных катастроф. Именно в древневосточных поселениях впервые можно обнаружить такие основополагающие

характеристики городской организации как разделение труда; наличие рынка и святилища (храма); закрепление функции руководства одного человека рядом социальных групп. Поселения с таким набором признаков насчитывают не одну тысячу лет, например, Иерихону и Чатал-Хююку более восьми тысяч.

Городской (полисный) характер носила античная греческая культура. Греческие города-полисы стали олицетворением высшей ценности и Блага, высшей формой объединения людей. Эти идеи наиболее четко были оформлены в трудах виднейших философов античности Платона («Законы» и «Государство») и Аристотеля («Политика»). Платон вообще полагал, что в государстве и в душе отдельного человека присутствуют одни и те же начала, которые определяют форму правления и иерархию сословий в государстве. Считалось, что только в полисе древние греки достигали смысла своего существования, счастья и добродетельности, только в нем они чувствовали себя как дома. И только в полисе с его организацией и культурой мог быть воспитан идеальный гражданин – всесторонне развитая личность, патриот, театрал, спортсмен и т. д., гармонично сочетающий в себе свободу и высокую гражданскую активность.

В Риме к вышеуказанному идеалу гражданина добавляется его имперский вариант. Гражданин трансформировался в подданного, гордящегося тем, что он является частью Города (Рима). Мироощущение подданного Римской империи в отличие от гражданина полиса становилось все более ущербным. Психологической настрой большинства подданных Рима, в свое время хорошо проиллюстрировал З. Фрейд, писавший, следует отметить, преимущественно про плебеев, что «даруемое идеалом право презирать чужаков вознаграждает их за униженность в своем собственном обществе. Пусть я жалкий, задавленный долгами и воинской повинностью плебей, но зато я римлянин, имею долю в общей задаче покорять другие народы и предписывать им законы» [2, с. 102].

Иное предназначение несли в себе города Средних веков, которые ассоциируются у нас в первую очередь с цехами, купеческими гильдиями и первыми университетами, над которыми царил дух христианства. В раннесредневековых европейских городах античная гражданская свобода сменилась свободой духовной, а идеальным гражданином стал добродетельный христианин, который ищет славу в Боге и смысл жизни которого сводился к воспитанию таких духовных качеств, которые помогли бы ему попасть в Град Небесный (Аврелий Августин).

В высоком Средневековье и в эпоху Возрождения началось противопоставление и противостояние города и деревни. Причем наибольшую агрессию демонстрировала негородская культурная среда (крестьянская,

феодалная, монастырская) как более закрытая и менее гибкая. Отличительной особенностью городов этого времени и ее жителей стала свобода во всех ее проявлениях. Особенно это было характерно для большинства европейских вольных городов и для всех итальянских городов-коммун. Именно идея свободы «определила цель объединения граждан, наметив направленность их борьбы, проявив на многие годы ориентации горожан, выработав правила и нормы поведения в разных ситуациях»[3].

В это же время возникает городская политика, явление, определившее облик современной западноевропейской культуры и принадлежащее исключительно городской культуре. Ядром городской политики является идея компромисса (этническая и политическая терпимость) между социальными, экономическими, этническими, культурными группами горожан, а также внешними политическими силами. Получив личную, экономическую, социальную и даже религиозную свободу, горожанин оказался включенным во все сферы жизни и получил свободу выбора. «Городской воздух делает свободным» – говорится в аксиоме Якоба Гримма.

Изменения, произошедшие в социальной, экономической и культурной сферах общества эпохи Возрождения, не могли не изменить сущность городской культурной среды и духовный мир горожанина. Постепенно средневековые ценности стали сменяться более земными и прагматичными установками Нового времени. Только прогресс в науке и технике смогут, по мнению мыслителей Нового времени, обеспечить достойное и удобное во всех отношениях существование человека. Стремительное развитие производства, средств коммуникаций привело к появлению городов нового типа, основными характерными чертами которого стали: быстро растущее население, бытовой комфорт и высокая социальная мобильность его жителей. Научноцентричный девиз Фрэнсиса Бэкона «Знание – сила!» сменило прагматичное и вполне современное высказывание Бенджамина Франклина «Время – деньги».

В постиндустриальную эпоху ряд крупных городов перестали быть национальным достоянием и превратились в точку пересечения мировой экономики, став современными Вавилонами. Превращение крупнейших городов мира в отдельные, самостоятельные экономические единицы, со своеобразной космополитической культурой стало основной чертой современного процесса урбанизации. «Современная Европа все более и более состоит не из стран, а из городов» [4, с. 79]. Мегapolis, превратившись в наднациональные, надгосударственные образования, изменили условия жизни огромного количества людей, погрузив их в новую культурную реальность, в корне меняющую духовный мир городского человека.

Живущий в современном городе человек разительно отличается от стремящегося к гармоничному развитию человека античного полиса, истово верующего средневекового бюргера-христианина и оптимистично настроенного горожанина-рационала Нового времени. Современный горожанин – это человек, который научился свободно ориентироваться в бесконечном потоке разнообразной информации. Его органы чувств и мозг постоянно воспринимают огромное количество раздражителей (шум, запахи, электромагнитное излучение, близость множества незнакомых людей и т.д.), которые могут свести с ума жителя сельской местности. Идеальный современный горожанин, если хочет чувствовать себя комфортно, должен обладать такими качествами как образованность, коммуникабельность, толерантность, активность, поведенческая вариативность, индивидуализм. И вместе с тем, современный горожанин явно или неявно, но осознает свою зависимость от ряда неподконтрольных ему процессов, протекающих в городе.

Современная культурная городская среда обладает рядом противоречивых характеристик, в нем причудливо переплетаются как конструктивные, так и деструктивные процессы, требующие серьезного осмысления в целях преодоления негативных тенденций.

Например, благодаря развитой системе образования, наличию большого количества музеев, театров, библиотек и т. д., городская среда создает невиданные ранее возможности для развития культурного потенциала личности. В то же время города стали эпицентрами сильнейших антигуманных и варварских социальных конфликтов, в ходе которых погибло огромное количество людей. Несмотря на развитую культурную инфраструктуру, современный горожанин вместо того, чтобы развиваться духовно, постепенно превращается в человека-гедониста, ориентирующегося исключительно на удовлетворение телесных потребностей, «что проявляется в биологизации сознания (эротизации, гурманизации и других формах гедонизации» [1]. Данные гедонистические устремления находят свое отражение в сюжетных линиях современного искусства, тематических линиях СМИ и во всей индустрии развлечения.

Городское пространство открыло для человека новые разнообразные формы для активной коммуникации. Несмотря на это, город породил проблему тотального одиночества. И как следствие – рост числа самоубийств, психических заболеваний и отклонений. Городской человек более чем сельский житель склонен к агрессивным реакциям и оценкам, для него характерен высокий уровень тревожности. Приблизительно 1/8 часть лекарств, выписываемая врачами жителям крупных городов,

приходится на антидепрессанты и транквилизаторы. С точки зрения психологии и психиатрии современного человека можно назвать «человеком невротическим».

Первоначально город возник как определенная форма совместного, оседлого существования человека, обеспечивающая безопасность жизни, постоянство и стабильность. Однако именно в городе мы наблюдаем наибольшее количество смертей от несчастных случаев. Чувствовать себя безопасно в большом городе не может ни один человек.

Житель крупного мегаполиса практически не привязан к определенной территории, имея возможность при необходимости арендовать то жилье, которое ему удобно и выгодно в данный момент. В результате теряется чувство родного дома, малой родины. «Цивилизованный человек это интеллектуальный кочевник, он совершенно безроден и свободен духовно, как были чувственно свободны охотники и пастухи» [5, с. 92]. Отсутствие стабильности начало разрушать традиционные формы семьи и брака. Изменились функции семьи, трансформировались социальные роли мужчин и женщин, состоящих в браке, а также их ожидания, возлагаемые на брак и семейную жизнь. Меняется семья и в отношении детей: наблюдается падение рождаемости и откладывание рождения первого ребенка, возросло число семей, в которых есть только один ребенок.

Человек, застраивая поверхность земли зданиями, покрывая асфальтом почву, создал новый антропогенный ландшафт. Жизнь в городской искусственной среде, среди пластика, бетона и стекла, с минимальным количеством растительности и животных, с загазованным воздухом и хлорированной водой серьезно влияет на психическое и физическое здоровье людей. Существование человека в подобной искусственной среде духовно обедняет горожанина, удаляет от его биологической основы, от природы. Для объяснения, что происходит с человеком в случае его отрыва от природных оснований А. Лоуэн использовал следующую метафору: люди подобны деревьям, с одной стороны они прочно укоренены в земле; с другой стороны кроной в небо. Высота кроны зависит от корневой системы – вырви дерево с корнем и оно погибнет. И если человек оторвется от своих корней – его духовность станет пустой абстракцией [6, с. 140].

Городская культурная среда представляет собой динамичное, противоречивое, эклектичное образование, неоднозначно влияющее на духовный мир человека. Городская цивилизация много дала человеку, но как видим, еще больше требует. Для того, чтобы преодолеть все противоречия городской цивилизации, следует сформировать зрелую городскую культуру, реализовав весь ее потенциал.

Список использованных источников и литературы

- 1 Мартынов, В. Ф. Городской ареал: в поисках алгоритма общеевропейской судьбы / В. Ф. Мартынов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://repository.buk.by.:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1999/GORODSKOY%AREAL.pdf?sequence=1>. – Дата доступа: 28.04.2016.
- 2 Фрейд, З. Будущее одной иллюзии // Сумерки богов / З. Фрейд. – М.: Политиздат, 1989. – 398 с.
- 3 Зрелость городской культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mylect.ru/culturologic/52-culturologic-short/679-gorod-skaya-kultura.html?start=6>. – Дата доступа: 22.05.2016.
- 4 Вайль, П. Гений места / П. Вайль. – М.: КоЛибри, 2006. – 239 с.
- 5 Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории : в 2 т. / О. Шпенглер. – М.: Мысль, 1998. – Т. 2. – 606 с.
- 6 Лоуэн, А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / А. Лоуэн. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2000. – 256 с.
- 7 Горнова, Г. В. Феномен города в духовном мире человека / Г. В. Горнова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/religio-vedenie/fenomen-goroda-v-duhovnom-mire-cheloveka.html>. – Дата доступа: 29.04.2016.
- 8 Сапронов, П. А. Культурология : курс лекций по теории и истории культуры / П. А. Сапронов. – СПб.: СОЮЗ, 1998. – 560 с.

УДК 159.942.5

А. В. Ракицкая

г. Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И АГРЕССИЯ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯВЛЕНИЙ

В статье представлены результаты анализа имеющихся эмпирических исследований синдрома эмоционального выгорания и агрессии в их взаимосвязи. Среди данного рода исследований выделены четыре направления в зависимости от места агрессии относительно синдрома эмоционального выгорания: симптоматическое, корреляционное, факторное, копинговое.

Проблема психологического здоровья личности в современном обществе является одной из наиболее важных в рамках социально-психологического знания. Между тем в настоящее время имеется недостаточное количество исследований, выявляющих факторы и проясняющих механизмы возникновения и развития ряда деструктивных психических

состояний, среди которых особо выделяют синдром эмоционального выгорания.

В соответствии с моделью К. Маслач и С. Джексон, выгорание рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающая в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений [1]. Агрессия упоминается некоторыми учёными как один из возможных факторов, обуславливающих синдром эмоционального выгорания в процессе осуществления профессиональной деятельности. При этом в литературе имеются достаточно противоречивые сведения о роли агрессии относительно синдрома эмоционального выгорания, что, в свою очередь, требует своевременного анализа и систематизации. Необходимо отметить, что предположения о том, что проявления агрессии и синдрома эмоционального выгорания взаимосвязаны, высказываются рядом исследователей на основе полученных результатов эмпирических исследований, посвящённых смежным предметным областям либо при изучении отдельных психических феноменов у представителей различных профессий.

С целью систематизации имеющихся эмпирических фактов, с нашей точки зрения, среди данного рода исследований целесообразно выделить четыре направления исследований в зависимости от места агрессии относительно синдрома эмоционального выгорания: симптоматическое, корреляционное, факторное, копинговое. Первое направление, *симптоматическое*, образуют исследования, рассматривающие агрессию как частное проявление синдрома эмоционального выгорания в процессе его возникновения и развития. Ко второму направлению, в силу относительно большого количества корреляционных исследований, с нашей точки зрения, можно отнести – *корреляционное*. К третьему направлению, *факторному*, отнесём ряд исследований, рассматривающих агрессию как независимую переменную, а синдром эмоционального выгорания как зависимую. Четвёртое направление, *копинговое*, включает в себя работы, рассматривающие синдром эмоционального выгорания как независимую переменную, а агрессию как зависимую переменную. Остановимся более подробно на имеющихся в настоящее время исследованиях в рамках очерченных нами направлений

Агрессия как симптом синдрома эмоционального выгорания. В ряде исследований агрессия и компоненты выгорания (особенно «деперсонализация/цинизм») частично концептуально перекрываются и рассматриваются следующим образом: агрессия определяется как симптом развивающегося процесса выгорания. Так, характеризуя главные фазы в развитии синдрома выгорания, М. Буриш уделяет особое внимание

таким симптомам как депрессия и агрессия. Агрессия, по мнению исследователя, проявляется в виде защитных установок, обвинения других, игнорирования своего участия в неудачах, отсутствия толерантности и способности к компромиссу, подозрительности, конфликтов с окружением. J. Bauer, A. Stamm, K. Virnich, K. Wissing, U. Muller, M. Wirsching и U. Schaarschmidt выявили в ходе исследования, что агрессивное поведение учеников является одним из ведущих факторов, вызывающих напряжение учителя и приводящих к развитию синдрома эмоционального выгорания, одним из проявлений которого является собственная агрессия учителя. Рассматривая общие особенности симптомов эмоционального выгорания, в частности, особенности когнитивных симптомов, А. А. Рукавишников указывает на снижение толерантности к фрустрации, что ведёт к увеличению вероятности агрессивного поведения и проявлениям агрессии, направленной против коллег и начальства [2]. При этом отмечается, что на межличностном уровне наблюдаются две формы поведения. Одна из них – это тенденция к проявлению агрессивности или даже насильственному поведению, так как контроль над импульсами ослаблен, другая – это тенденция к социальной изоляции и уходу.

Т. В. Левкова отмечает, что использование в общении педагогом насильственных действий можно расценивать как феномен профессионального истощения. Враждебно-агрессивные тенденции сопровождаются эмоциональным и духовным истощением. Эмоциональное и духовное истощение приводит к чрезмерной эмоциональности в контактах с другими людьми, к истощению эмоциональных резервов человека, к дегуманизации, к реакциям, лишённым сердечности и сочувствия между людьми, с которыми они вместе работают и о которых должны заботиться [3].

Агрессия как коррелят синдрома эмоционального выгорания. Имеется ряд исследований, в результате которых установлены только корреляционные взаимосвязи между показателями агрессии и синдрома эмоционального выгорания. Так, обнаруженные В. В. Диковой положительные корреляции между реактивной агрессией и физической агрессией, между косвенной агрессией и раздражением, раздражением и подозрительностью отражают связь агрессивных поведенческих тенденций и эмоционального состояния педагога. Личностная готовность проявления агрессии, связана с переживанием негативных эмоциональных состояний учителей [4, с. 134]. В другом исследовании обнаружены значимые положительные корреляционные связи между показателями агрессии и эмоционального истощения (у страховых агентов), агрессивных действий и деперсонализации (у страховых и торговых агентов,

работников прокуратуры), отрицательная связь между показателями агрессивных действий и редукации профессиональных достижений (у работников прокуратуры).

Н. Е. Водопьяновой изучалась взаимосвязь отдельных компонентов синдрома эмоционального выгорания у педагогов и агрессивных действий. В результате установлено, что положительно коррелирует с агрессивными действиями эмоциональное истощение [5, с. 154].

В результате изучения познавательных, эмоциональных и поведенческих реакций педагогов как ответных реакций на агрессию учащихся в школе выявлено, что учителя, с меньшей выраженностью эмоционального напряжения и эмоционального выгорания оказываются в состоянии иметь более объективное представление о ситуации, чувствуя причины агрессии, и способны определить и использовать конструктивные альтернативы отрицательным эмоциональным и поведенческим ответным реакциям [6, с. 72].

По мнению А. А. Рукавишникова, агрессивные действия являются стратегией поведения, компенсирующей недостаточную нервно-психическую устойчивость, которая, в свою очередь, повышает риск выгорания. Для учителей, подверженных выгоранию, характерна высокая тревожность, проявление агрессии в ответ на фрустрацию, раздражительность, преобладание депрессивного фона настроения, уязвимость, низкая стрессоустойчивость и повышенная чувствительность к негативному оцениванию, а также низкий уровень компетентности, неспособность решать различные жизненные ситуации, низкая самооценка, несобранность, неметодичность в выполнении необходимых дел, отсутствие стремления к достижению, низкая самодисциплина [2, с. 106]. Одной из форм психических защит у педагогов с высоким уровнем психического выгорания является замещение. Педагоги с высоким уровнем психического выгорания, использующие замещение как форму психологической защиты, могут быть охарактеризованы как стремящиеся в стрессовой ситуации переадресовывать гнев и раздражение с более угрожающего на менее угрожающий объект. Иногда негативные эмоции, адресованные другим, переадресуются себе, что вызывает ощущение подавленности и самообвинения [2, с. 128].

Анализ взаимосвязи стратегий преодолевающего поведения и последствий профессионального стресса показывает наличие статистически значимых положительных связей уровня эмоционального выгорания и агрессивных действий. С симптомом «неудовлетворённость собой» прямо коррелирует асоциальная стратегия «агрессивные действия», приводящая к конфронтации, отказу от поиска альтернативных решений. Результаты корреляционного анализа показали значимую связь

степени выраженности фазы резистенции с агрессивными действиями. С актуализацией агрессивных действий связаны неадекватное эмоциональное реагирование, редукция профессиональных обязанностей, эмоциональный дефицит, личная отстранённость, психосоматические и психовегетативные нарушения. Автор данного исследования предполагает, что на стадии психосоматических нарушений агрессивная стратегия выполняет функцию «сброса» накопившихся отрицательных эмоций, болезненных ощущений. Степень выраженности фазы истощения положительно связана с агрессивными действиями [7, с. 190].

Е. М. Пановой установлена взаимосвязь показателей конфликтности и агрессивности и отдельных компонентов синдрома эмоционального выгорания. У учителей с низкой конфликтностью и агрессивностью, по сравнению с лицами со средней конфликтностью и агрессивностью, меньше выражены такие свойства личности, как стремление к власти, эмоциональное истощение, деперсонализация и выше профессиональная мотивация [8, с. 73].

Вместе с тем, необходимо отметить, что в данных исследованиях не устанавливается наличие и характер влияния изучаемых переменных, что ограничивает сферу практического применения полученных результатов.

Агрессия как фактор, обуславливающий синдром эмоционального выгорания. К. Чернисс вводит новый элемент этиологии выгорания – индивидуальный способ преодоления стресса. Если индивид использует адекватный способ преодоления стрессовой ситуации, то вероятность возникновения психического выгорания уменьшается. Использование неадекватного способа преодоления стрессовой ситуации ведет к формированию феномена психического выгорания. Если в течение длительного времени человек не в состоянии преодолеть чувство отчужденности, развиваются такие симптомы выгорания, как чувство собственной неполноценности, резкое снижение самооценки, чувство вины, агрессия, направленная на себя и окружающих. «Выгоревший» человек не только не ожидает поддержки со стороны окружения, но и сам сознательно от нее отказывается, воспринимая ближайшую среду как безразличную или даже враждебную по отношению к его проблемам [9, с. 5].

В результате исследования двустороннего влияния агрессивности Т. В. Большаковой установлено, что наличие агрессивности, направленность её на других оказывает влияние на формирование психического выгорания [10, с. 116].

Исследуя особенности речевой агрессии, С. И. Тарасова отмечает, что данный вид агрессии, проявляемый педагогом, может привести и приводит к следующим деструктивным последствиям: к появлению негативных эмоций, формированию психоэмоционального напряжения,

повышению ситуационной тревожности, эмоциональному заражению агрессивным стилем общения, формированию деструктивных форм поведения. Кроме того, автор указывает, что для того, чтобы предупредить перечисленные негативные реакции именно от педагога требуется соблюдение особого такта и педагогического мастерства. Одним из путей профилактики речевой агрессии является развитие профессионально-значимых личностных качеств, формирование позитивных личностных проявлений, связанных с конструктивным поведением, профессиональной и личностной компетентностью [11, с. 27].

Имеются исследования, в которых, основываясь на результатах регрессионного анализа, отмечается, что недоброжелательность, конфликтность, агрессивность, склонность к конфронтации, пассивная жизненная позиция, а также отчуждение собственных планов, интересов и потребностей, повышенная тревожность, склонность к беспокойству и волнению, трудность в организации собственной активности, неумение гибко регулировать межличностные отношения, аффективная скованность, безучастность к трудностям и потребностям людей, неспособность адекватно воспринимать свои собственные чувства и потребности (что делает педагогов нечувствительными к потребностям другим и неадекватной оценке себя и своих действий) приводят к более выраженному и интенсивному развитию синдрома эмоционального истощения [12, с. 86]. Необходимо отметить, что при этом авторы исследований не уточняют, какие именно характеристики и виды агрессии могут приводить к возникновению и развитию синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

Агрессия как стратегия преодоления синдрома эмоционального выгорания. В ряде исследований отмечается, что учителя, характеризующиеся высоким уровнем выгорания, чаще своих коллег, имеющих низкий его уровень, используют такую стратегию поведения как «агрессивные действия», что препятствует формированию благоприятного психологического климата в рабочей среде и затрудняет решение профессиональных задач. Н. Е. Водопьянова высказывает предположение о том, что более частое использование агрессивных действий в группе с высоким уровнем выгорания становится механизмом компенсации неблагоприятного эмоционального состояния и негативных установок по отношению к работе. Результаты сравнительного анализа частоты использования различных моделей поведения учителей в группе с высоким уровнем выгорания свидетельствуют об использовании учителями в своём поведении 11 % агрессивных действий [5, с. 153]. Агрессивное поведение подразумевает агрессивные действия по отношению к субъектам деловой коммуникации. Агрессивный человек нарушает права других тем,

что пытается доминировать, унижать или оскорблять. Агрессивная модель, используемая выгорающим профессионалом, как правило, ведёт к конфликтному общению и разрушению доверительных отношений [5, с. 157].

Имеются исследования, свидетельствующие о том, что психическое выгорание приводит к агрессивным реакциям в различных ситуациях. При этом указывается на снижение контроля агрессии, усиление ауто-агрессивности [10, с. 116].

Таким образом, анализ эмпирических исследований по проблеме агрессии у педагогов позволяет сделать вывод о том, что среди исследований, посвящённых взаимосвязи проявлений агрессии и синдрома эмоционального выгорания целесообразно выделить следующие направления в зависимости от значения агрессии относительно синдрома эмоционального выгорания: симптоматическое, корреляционное, факторное, копинговое. С нашей точки зрения, рассмотрение агрессии как фактора возникновения синдрома эмоционального выгорания является наиболее практически значимым направлением исследований. Мы предполагаем, что различные характеристики и виды личностной и ситуативной агрессии (общая агрессивность, направленность агрессии, агрессивная мотивация, враждебность, физическая, вербальная, косвенная агрессия, реактивная агрессия, проактивная агрессия) могут выступать в качестве факторов возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания.

Список использованных источников и литературы

1 Maslach, C. Burned-out / C. Maslach // Human Behavior. – 1976. – № 5. – P. 16–22.

2 Рукавишников, А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / А. А. Рукавишников. – М. : РГБ, 2003. – 177 с.

3 Левкова, Т. В. Конструктивная агрессия в педагогических взаимоотношениях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Левкова. – Биробиджан, 2003. – 164 с.

4 Дикова, В. В. Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. В. Дикова. – Екатеринбург, 2005. – 220 с.

5 Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.

6 Alvarez, H. K. Childhood aggression in schools: The impact of behavioral patterns and contextual influences on teachers' cognitive, affective, and behavioral responses / H. K. Alvarez. – Blacksburg :University of Florida, 2004. – 125 p.

7 Туренко, Е. А. Особенности совладания учителей с профессиональным стрессом / Е. А. Туренко // Вестник СПбГУ. Сер. 12. – 2010. – Вып. 4. – С. 186–192.

8 Панова, Е. М. Особенности агрессивности в процессе профессионализации педагогов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. М. Панова. – СПб., 2009. – 142 с.

9 Cherniss, C. Long-term consequences of burnout: An exploratory study / C. Cherniss // Journal of Organizational Behavior. – 1992. – Vol. 13 (1). – P. 1–11.

10 Большакова, Т. В. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Т. В. Большакова. – М., 2004. – 187 с.

11 Тарасова, С. И. Речевая агрессия педагога как показатель профессиональной деформации / С. И. Тарасова, Е. В. Волобуева, Е. В. Таранова // Вестник АПК Ставрополя. – 2013. – № 2 (10). – С. 24–27.

12 Малюкова, Ф. Р. Внутриличностные факторы развития профессионального выгорания / Ф. Р. Малюкова // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности : материалы науч. конф. «Ананьевские чтения – 2014», Санкт-Петербург, 21–23 окт. 2014 г. / отв. ред. Г. С. Никифоров. – СПб. : Скифия-принт, 2014. – С. 85–87.

УДК 159.923

О. Ф. Шаблюк

Минск, УО «БГПУ им М. Танка»

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ

Рассматриваются теоретические и концептуальные аспекты представлений о мотивации достижения, вклад когнитивно ориентированных теорий в исследование проблемы. Представляются данные эмпирического исследования, в рамках которого рассматриваются конструкты, определяющие мотивацию достижения. Проводится сравнительный анализ особенностей стремления к достижениям у старших подростков и взрослых людей.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского выступила краеугольным камнем в понимании формирования социального облика индивида. Три плана развития [1] – эволюционный, исторический, онтогенетический – определили структурные, детерминационные, содержательные аспекты функционирования личности. Интеракционистская

направленность идей Л. С. Выготского, согласно которым становление и самореализация личности неотделимы от его внутренних устремлений во взаимодействии с разного уровня контекстами социального окружения, выражает прогностически ориентированный подход к развитию человека, дает ключи к пониманию развития личности с ориентацией на реальность с динамической сменой контекстов и ситуаций. Во всей своей сложности современный мир выступает отражением внутренних потенциалов человека, выражает многомерность его ресурсов, а также задает ориентиры, выражает тенденции к дальнейшему совершенствованию. Это контекст развития современного человека – динамически развивающийся, информационно насыщенный, технологизированный, требующий высокой специализации и определенных компетенций.

Л. С. Выготский отметил: «...в процессе развития ребенок не только созревает, но и перевооружается» [1, с. 154]. Иными словами, в ходе онтогенетического развития ребенка происходит приобретение опыта, овладение необходимыми способами развития и самореализации, утверждение своих возможностей.

Находясь в поливалентном окружении, личность формирует определенное мотивационное поле, паттерны реагирования. Человек овладевает своей психикой, сферой своих влечений, способен воздействовать на них и интенсифицировать для наиболее успешного взаимодействия с социумом.

Существует линия исследований эффективного поведения, которая первостепенное внимание уделяет процессам поддержания высокой мотивации, в частности мотивации достижения. Свое начало данное направление берет с работ К. Левина [2]. Так, им разработана теория поля и его валентностей. Важнейшее значение уделяется рассмотрению тактик поведения в отношении привлекающего объекта при различных условиях окружения, при негативном и позитивном стимулировании, возникновении амбивалентных внутренних тенденций [3]. Его учеником Л. Фестингером разработана теория когнитивного диссонанса, как результата противоречивости побуждений, негативное влияние которых может быть преодолено посредством определенных стратегий переосмысления.

Ф. Хайдер в 50-х гг. прошлого столетия разработал теорию каузальной атрибуции, оказавшей значительное влияние на психологию мотивации в целом. Б. Вайнер применил теорию каузальной атрибуции в отношении мотивации достижения.

Х. Хекхаузен не позиционировал себя как приверженец когнитивной психологии, но также в своей теории мотивации подходил с точки зрения рассмотрения аспектов наиболее успешного регулирования

личностью своих мотивационных процессов посредством осмысления. В 80-х гг. прошлого столетия он интегрировал имеющиеся экспериментальные исследования мотивации поведения человека и сформулировал концепцию привлекательности и ожидания [2]. Х. Хекхаузен акцентировал понятие привлекательности, которое рассматривает как степень побудительности объекта, выражение его положительной или отрицательной валентности, значимости, а значит и отражающего способность инициировать действие. Понятие ожидание отражает вероятность удовлетворения потребности посредством определенного объекта, посильность решения задачи, возможность достижения успеха наряду с приемлемой степенью риска. При этом сила мотива выражается соотношением выраженности данных конструктов, что позволяет спрогнозировать активность личности в отношении тех или иных объектов. Х. Хекхаузен особо подчеркивал значение волевого компонента, приобретающего решающее значение в мотивации после этапа принятия решения.

В исследовании А. Бандуры концептуализируется понятие самоэффективности [4]. Он рассматривает людей, как активных агентов собственной самомотивации. Он считал, что стремление к достижению активируется в результате расхождения между существующим положением дел и желаемым, при этом значение имеют личные стандарты. А. Бандура отмечал, что человек может выбирать, какие несоответствия являются мотивирующими.

В современной когнитивной психологии проблема эффективного поведения, интенсификации мотивации достижения посредством личной саморегуляции процессов осмысления также широко освещается (Гордеева, 2006). Внимание уделяется исследованию конструктов, которые позволяют воздействовать на данное стремление, тем самым повышая успешность деятельности.

Однако, будучи хорошо исследованной теоретически и экспериментально на западе, в нашей стране данная тема раскрыта на уровне некоторой курсирующей от издания к изданию популярной, жизнеутверждающей, но малонаучной информации.

Нами было проведено пилотажное исследование, **целью** которого было выявить и изучить особенности мотивации достижения. В ходе него были поставлены и решены следующие **задачи**:

1. Рассмотреть конструкты, с помощью которых позиционируется и реализуется мотивация достижения личности.
2. Провести сравнительный анализ представлений о мотивации достижения в возрастном аспекте.

Объектом исследования стала мотивационная сфера личности, **предметом** исследования выступила **мотивация достижения**, как одно из базовых детерминирующих к эффективной деятельности и успешной адаптации устремлений личности.

В исследовании участвовали старшие подростки (младшая возрастная группа) средней школы № 69 г. Минска ($n = 67$, 13–15 лет, 33 девочки и 34 мальчика) и студенты-заочники факультета психологии БГПУ им. М. Танка ($n = 24$, 22–45 лет, 16 женщин и 8 мужчин).

Испытуемым было предложено отразить свои представления и опыт в стандартизированных самоотчетах на тему «Стремление к достижениям в моей жизни». Участниками исследования в рамках имеющихся Я-схем [5], обусловленных личным опытом, наблюдениями за чужим поведением, взаимодействиями с окружением, социумом использовались определенные конструкты для отражения их представлений. **Конструкт** понимался с позиции теории Дж. Келли, как понятие отражающее, некоторую «репрезентацию мира, ... которая создается живым существом и затем подвергается проверке в столкновении с реальностью этого мира» [6, с.15].

Собранные данные были подвергнуты контент-анализу, который включал процедуру категоризации, состоящую в формулировании основных понятий исследования [7]. Категориями анализа содержания выступили отдельные предложения или их части, как законченное смысловое целое. Для определения категорий использовались следующие концепции и теории:

- культурно-историческая теория Л. С. Выготского [1];
- теория деятельности и мотивации А. Н. Леонтьева (Леонтьев, 1975);
- исследования мотивации и потребности достижения в работах Х. Хекхаузена (Хекхаузен, 1989);
- представления о мотивации Д. Макклелланда (Макклелланд, 1987);
- концепция самооэффективности А. Бандуры [4];
- теория мотивации Э. Деси и Р. Район (Deci, Ryan, 1985) и др.

В результате реализации плана исследования был собран значительный и глубокий эмпирический материал, который приведен далее.

В представлениях о мотивации достижения, а также в описаниях своих стремлений к достижениям в группе старших подростков использовались самые разные конструкты: долженствование, желание, общие и конкретные цели, субцели, иерархия целей, планирование, уровень притязаний, область достижений, внешние и внутренние препятствия, упорство, вера, внешние и внутренние ресурсы, средства и способы достижения, эмоциональное отношение, самосовершенствование, успех, ценности, ценность достижения, снижение и усиление мотивационных тенденций и др.

Кроме выше перечисленных конструктов в группе студентов-заочников в реализации стремления к достижениям были выделены дополнительно: смысл, жизненная позиция, степень риска, пробы и ошибки, самоощущения, реальный вклад, поддержка достигнутого уровня, прерывание деятельности достижения, социальное признание, поддержка достигнутого уровня, кризис и др.

Стремление к достижениям всеми испытуемыми неизменно связывалось с постановкой и реализацией целей. Данное понятие выделялось как ключевое, смыслообразующее. Заметим, что имеющиеся исследования в рассматриваемой области сходятся в значении данной структуры для мотивации достижения, а Х. Хекхаузен выделяет постановку цели как ее базовую функцию [8].

Можно отметить, что школьники связывают мотивацию достижения с настойчивостью, упорством, особо подчеркивая волевые компоненты, используя такие понятия, как «приложить много усилий», «усердно работать», «упорно трудиться», «готовиться», «гора, на которую нужно забраться», «усердие, трудолюбие, терпение», «упрямство», «не бросать все на середине», «приложить не мало усилий», «работать не покладая рук», «быть смелым, трудолюбивым, ответственным», «добиваться всеми путями» и др.

В группе студентов-заочников стремление к достижениям осмысливается как детерминационная тенденция к некоторому объекту, цели, как необходимость применения стратегии организации своих побуждений к самореализации, осуществляется рефлексия опыта наиболее успешной и характерной организации собственной мотивационной сферы: «стремление должно быть правильно замотивировано, желательно наличие неких стратегий, умений...начинание с нуля это не моя особенность», «для достижения заданной цели я действую продуманно, настойчиво, четко представляю то, к чему стремлюсь», «стремление – это путь к тому, что меня интересует...Достижения в данный момент ассоциируются с накопленным жизненным опытом, где было много общения с людьми и позитивный или негативный контакт учил и помогал куда двигаться дальше», «стремление достичь поставленной перед собой цели, мотивируя себя...», «я не боюсь трудностей и лишений, поэтому, при оправданном риске для достижения желаемого, я пойду на него спокойно, предварительно прикинув возможные последствия», «стремление – преодоление жизненных препятствий, возникающих на пути к поставленной цели...в неуклонности выбранному пути» и др.

Для обеих групп характерно то, что отношение к стремлению к достижениям, реализация подобных побуждений в ценностном отношении осмысливается неоднозначно. Можно выделить две тенденции. Согласно

первой мотивация достижения рассматривается как безусловно важный аспект жизни человека:

– группа старших подростков: «человек должен всегда стремиться к чему-то большому», «достижение – это что-то важное для твоего внутреннего удовлетворения», «каждый человек должен стремиться к тому, чтобы оставить свой след в жизни»;

– группа студентов-заочников: «стремление к достижению, преодолению или росту – стимул жить вообще», «я считаю совершенствоваться и идти к успеху нужно всегда».

В рамках второй тенденции подчеркивается, что стремление к достижению не должно становится самоцелью, заслонять другие области жизнедеятельности:

– группа старших подростков: «но, в то же время нельзя ставить это своей целью. Нужно также осознавать настоящее и наслаждаться этим»;

– группа студентов-заочников: «стремление к достижениям ради достижений для меня бессмысленны».

В самоотчетах студентов-заочников было зафиксировано стремление к рефлексии того, что мотивирует в большей степени: «иметь настоящие цели, стремления, взгляды, уже относительно которых не стремиться не возможно», «для больших успехов нужно иметь рядом друзей и соратников, разделяющих общий интерес», «себя я мотивирую тем, что не хочу быть последним везде, не хочу, чтобы кто-то был лучше меня»; проводится рефлексия выраженности мотивации относительно отдельных областей жизнедеятельности, а также причин этого: «в вопросе отношений степень моих стремлений была ярков выражена... в достижении этого вопроса я приложил большей сил, чем в финансовом».

В группе младших подростков были выявлены тенденции к рефлексии флуктуаций мотивации достижения. При этом привлекались либо внутренние ресурсы: «Были моменты моего состояния, когда руки опускались, но я находила в себе силы их поднять. Потому что, это цель, потому что я усердно работала», «И если у меня что-то не выходит, я говорю себе «если я сдамся, я никогда не достигну той цели», либо внешние: «Иногда бывает сложно, но я думаю, что если человек поставил перед собой цель, он должен пройти даже через серьезные испытания. Если человек не будет бросать все на середине, он сможет достичь высоких результатов в жизни. Мне в достижении моей цели помогают другие люди».

По итогам приведенных данных можно сделать некоторые выводы относительно мотивации достижения:

1 Мотивационная значимость стремления к достижениям высока и в группе подростков, и в группе студентов-заочников, занимает приоритетные места наряду с другими ценностями (семья, друзья).

2 Мотивация достижения у обеих обследованных групп выражается в постановке и реализации цели, акцентируется ее динамическая сторона, привлекательность и побудительность. Специфично то, что испытуемые подростковой группы в большей степени озабочены необходимостью иметь цель, ее ставить, а испытуемые группы студентов-заочников ориентированы на то, как прийти к цели, осмысливают наиболее эффективные условия и стратегии мотивирования.

3 У старших подростков реализация мотивации достижения связана с волевыми характеристиками личности (настойчивость, упорство, приложение усилий, преодоление препятствий). Старшие подростки способны рефлексировать свои мотивационные тенденции применять приемы для их усиления, либо прекращать их снижение, привлекая внутренние ресурсы (активизируя личные качества, либо давая позитивные установки) или внешние (поддержка близких, друзей). Их беспокоит роль мотивации достижения в их жизни, осмысливается ее место в иерархии ценностей.

4 По достижению взрослости, с накоплением опыта решений задач люди вырабатывают собственные стратегии достижений, имеют представление о том, что их мотивирует в большей степени, от чего зависит интенсивность их мотивационных тенденций к достижениям, какие области выступают наиболее побудительными.

Список использованных источников и литературы

1 Выготский, Л. С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, Э. Р. Лурия. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.

2 Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – С. 82–84.

3 Левин, К. Динамическая психология : избр. труды / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.

4 Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – С. 221–262.

5 Капрара, Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб.: 2003. – 288 с.

6 Келли, Дж. Теория личности (теория личных конструктов) / Дж. Келли. – СПб, «Речь», 2000. – С. 249.

7 Артемьева, О. А. Количественные и качественные методы психологического воздействия массовой коммуникации : учеб. пособие / О. А. Артемьева. – Иркутск: Иркут. гос. ун-т, 2007. – С. 96–128.

8 Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург. Речь, 2001. – 256 с.

4 События жизненного пути и кризисные ситуации в развитии личности

УДК 159.9.018

В. А. Мельник

Украина, Киев, НВМКЦ «ГВКГ»

РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В РАБОТЕ С КРИЗИСНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

В статье показаны тонкости психологической работы с личностью ребенка в состоянии кризиса. Акцентировано внимание на балансе внешних и внутренних факторов, влияющих на развитие личности и успешное прохождения возрастных кризисов. Освещена связь культурно-исторической и аналитической теорий в развитии личности.

Работая в Центре социальных служб, я часто сталкивался с тем, что многие родители имеют недостаточную психологическую культуру в процессе воспитания и развития детей. Дети являются отражением и логическим продолжением своей семейной системы, поэтому увеличение уровня знаний в области возрастной и семейной психологии не будет лишним. Еще в 2004 г. И. Г. Малкина-Пых писала: «Зависимость жизненного пути личности, в том числе и прохождение критических периодов от индивидуально-типологических особенностей личности – проблема, которая волнует человеческий разум издавна» [2, с. 392]. В данной статье, я хочу затронуть тему двух важных детерминант, на которые стоит обратить внимание психологам-практикам, работающим с детьми в состоянии возрастного кризиса или переживших кризисное событие. Это внешние – социальная среда и личный опыт каждого человека (культурно-историческая теория), и внутренние – индивидуально-типологические особенности (аналитическая теория).

Начиная с рождения, все мы сталкиваемся со стимулирующими наше развитие событиями, которые формируют в личности так называемые «психологические новообразования». Такими «переломными» моментами в жизни являются возрастные кризисы. Эти жизненные этапы имеют большое значение для человека. При условии успешного прохождения кризисной ситуации, сформированные новообразования *интериоризируются*, закрепляются в психике и автоматизируются,

что дает возможность использовать полученный опыт для дальнейшего продуктивного формирования личности.

Что влияет на успешное преодоление кризисной ситуации в развитии личности? Ответить на этот вопрос я хочу, объединив идеи психоаналитической и культурно-исторической теорий.

Своими трудами Л. С. Выготский, в основе культурно-исторической теории развития, сделал большой вклад в современную возрастную психологию. Результаты его исследований и наблюдений используются во многих подходах воспитания и обучения детей. Однако он полагал, что специфика развития ребенка не подчиняется действию биологических законов, а подчиняется действию общественно-исторических законов [3]. В этой статье я хочу обратить внимание на баланс внешних и внутренних факторов, которые оказывают влияние на развитие личности и успешное прохождения возрастных кризисов.

Кризисное состояние у ребенка замечено, когда на себя обращает внимание его дезадаптивное (несвойственное для конкретного ребенка) поведение. Выготский рассматривал возрастной кризис как одно из основополагающих составных развития. Он расценивал эти периоды как состояния, возникающие при переходе от одной возрастной ступени к другой, связанные с системными преобразованиями в сфере социальных отношений, деятельности и сознания [2]. Часто, во время возрастного кризиса поведение одного ребенка становится труднопереносимым, а второго почти не меняется. Даже если они одного возраста, даже если эти дети братья и воспитывались в одной семье с равными условиями. Выготский объяснял подобные явления тем, что яркие проявления кризиса – это скорее проблема социального окружения, не сумевшего перестроиться, чем ребенка [6]. Однако, нельзя исключить тот факт, что многие действия людей находят свое начало не в социальном окружении, а в *индивидуально-типологических особенностях*, то есть идут изнутри личности, имеют биологическую основу. Под «индивидуально-типологическими» понимается набор психологических особенностей, образованных в личности посредством генетической предрасположенности и взаимодействия человека с другими в социальной среде. Иными словами – это имеющееся сочетание врожденных и приобретенных качеств, таких как темперамент, тип личности, характерологические особенности, механизмы психологической защиты и пр., которые отличают человека от других людей.

Я полагаю, что наложение жизненного опыта и воспитания возможно только при условии имеющихся базовых типологических особенностей. А успешное прохождение возрастного кризиса ребенком возможно при адекватном сопровождении его стороны взрослого. Для этого, в современном обществе, воспитателям и родителям важно иметь

общие знания в психологии, которые можно получить, проконсультировавшись со специалистом-психологом. Помощь ребенку в случае кризиса может заключаться в выявлении причин, нарушивших его адаптацию и верном направлении по пути достижения или решения задачи, с которой он пока не может справиться сам, находясь в *зоне ближайшего развития*. Понятием «зона ближайшего развития» Л. С. Выготский обозначил поле для действий, которые ребенок не может осуществить сам, но может выполнить с помощью взрослого. По моему мнению, эффективную *помощь* возможно предоставить только в случае, когда она основана на знаниях об индивидуально-типологических особенностях конкретного ребенка. Это означает, что прежде чем брать на себя роль «воспитателя», нужно понимать, что каждый человек рождается «чистым листом», имея от природы задаток в виде силы и подвижности нервной системы. Ребенок, рожденный с сильной нервной системой, будет отличаться от ребенка, рожденного со слабой нервной системой. Также как и внутрисемейная обстановка, и стиль воспитания разных детей будут отражаться на их личности. Нервная система, имея свои свойства, определяет тот или иной тип темперамента, указывая, таким образом, каким человек может быть, какую структуру организации может принять личность и варианты ее развития, а значит – какие реакции могут наблюдаться у ребенка в период возрастного кризиса. Именно по этому, с моей точки зрения, важно принимать во внимание биологический фактор, который лежит в основе формирования и развития личности. А также, стоит обратить внимание на взаимосвязь *культурно-исторических и аналитических взглядов* на процесс развития личности в социальной среде.

Имея определенные врожденные типологические особенности, человек в процессе своего развития и деятельности проходит свой жизненный путь, наполненный событиями и кризисными ситуациями, как возрастными, так и непредвиденными обстоятельствами. Очевидно, что каждый имеет свой индивидуальный опыт, который также формирует определенные реакции на те, или иные жизненные события, кризисы. Л. С. Выготский писал: «Единственным воспитателем, способным образовать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Только та связь остается для него действительной, которая была дана в личном опыте. Вот почему личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы» [6, с. 82]. Безусловно, индивидуальный опыт каждого человека и социальная среда, в которой он воспитывается, являются важными детерминантами в формировании личности. Я обратил внимание на то, что идеи Выготского коррелируют с идеями психоаналитиков. Например, Альфреда Адлера, который считал, что большое значение в формировании структуры личности

ребенка имеет его семья, люди, которые его окружают в первые годы жизни [4]. Его представление о «стиле жизни», показывает каким образом социальная среда, в которой воспитывается человек, влияет на дальнейшую деятельность, в которой развивается личность: «Индивидуум как целостное существо не может быть изъят из своих связей с жизнью» [1, с. 143]. Адлер считал, что первые переживания личности по отношению к событиям, произошедшим в социальной среде, определяют способ реализации своих жизненных целей внутри социума. Эрик Эриксон, другой представитель аналитической школы, рассматривал развитие личности как процесс, который длится на протяжении всей жизни. Согласно Эриксону, личность в своем развитии обязана пройти определенные ступени – возрастные кризисы.

Обретение «собственного опыта», о котором писал Выготский, базируется на индивидуально-типологических особенностях, о которых пишут аналитики. В период переживания трудностей возрастного кризиса у человека срабатывают механизмы психологической защиты, о которых мало написано в контексте культурно-исторического направления, но которые хорошо описаны авторами аналитического направления психологии. Механизмы психологической защиты сформированы на основе социального опыта и биологического феномена (силы и подвижности нервной системы). Они оказывают влияние и в некоторых случаях определяют форму поведения в период возрастного кризиса у ребенка. С моей точки зрения, наиболее полно механизмы психологической защиты описаны у Нэнси Мак-Вильямс: «Феномены, которые мы называем защитами, имеют множество полезных функций. Они появляются как здоровая, творческая адаптация и продолжают действовать на протяжении всей жизни» [5, с. 131]. Нельзя закрыть глаза на тот факт, что во время кризиса, при дезадаптивном поведении ребенка, в том числе срабатывают его индивидуальные защиты, направленные на адаптацию личности к среде, биологическим изменениям организма, событиям, связанным с возрастным кризисом и смене *ведущего вида деятельности*.

По этому, когда психолог видит и понимает, что ребенок во время кризиса находится в *зоне ближайшего развития*, т. е. не может осуществить действия без помощи взрослого – важно выяснить, что препятствует формированию психологического новообразования и какова зона ближайшего развития. По моему мнению, специалисту стоит задаться вопросами: неспособность совершить шаг к формированию психологического новообразования кроется в социальной среде или в индивидуально-типологических особенностях ребенка, реакция ребенка на событие является его механизмом психологической защиты или «продуктом» социального воспитания и приобретенного опыта? Определение проблемного

поля в работе с ребенком определяет и форму психологической помощи специалистом. Если в основе сложностей прохождения кризиса ребенком лежат его индивидуально-типологические особенности – рекомендовано применять индивидуальную психотерапию. Если есть признаки, что очаг дезадаптации кроется в социальной среде, в которой находится ребенок – работа заключается в психологическом консультировании родителей, педагогов или других людей, окружающих ребенка, чтобы они смогли *подстроить среду* таким образом, чтобы она образовала благополучное воздействие на прохождение возрастного кризиса.

Из всего сказанного следует – роль социальной среды можно обозначить как значимую детерминанту в развитии личности, механизмы работы которой описаны Л. С. Выготским. Разнообразие сочетаний структуры организации личности и индивидуально-типологических особенностей, которые формируют тип личности – определяет и психотерапевтическую стратегию в работе с кризисным состоянием ребенка. При воспитании, которое основано на положениях культурно-исторической теории Выготского, важно учитывать биологическую детерминанту, особенно силу нервной системы, а также дополнить знаниями о структуре организации личности, индивидуально-типологических особенностях и механизмах психологической защиты. Размышления о связи психологических концепций является основой для повышения уровня квалификации психологов, которые работают с детьми и просветительской работы с современными родителями и педагогами. Так как на личность ребенка в период возрастного кризиса или кризисного события большое влияние оказывает реакция и способность взрослого к адекватному восприятию его поведения в период кризисной ситуации или состояния.

Список использованных источников и литературы

- 1 Карвасарский, И. Г. Психотерапевтическая энциклопедия / И. Г. Карвасарский,. – 2-е изд., СПб, 2000. – 797 с.
- 2 Малкина-Пых, И. Г. Возрастные кризисы. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2004. – 896 с.
- 3 Семчук, Л. А. Возрастная психология: учебно-методический комплекс / Л. А. Семчук, А. И. Янчий. – Гродно: ГрГУ, 2006. – 226 с.
- 4 Марцинковская, Т. Д. История детской психологии: учебник для студ. пед. вузов / Т. Д. Марцинковская,. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
- 5 Нэнси, Мак-Вильямс. Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процес се / Мак-Вильямс Нэнси. – М.: Независимая фирма «Класс», 2007. – 480 с.
- 6 Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

Н. Н. Дудаль

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ПРОБЛЕМА ПЕРЕЖИВАНИЯ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье рассматриваются взгляды и основные положения понятия «переживание» с позиций основных представителей культурно-исторической психологии. Как единицу сознания переживание рассматривал Л. С. Выготский. Л. И. Божович считала, что за переживанием, лежит мир потребностей ребенка – его стремлений, желаний, намерений и в их соотношении с возможностями удовлетворить их. С деятельностью связывал переживание А. Н. Леонтьев.

В настоящее время в психологической науке существует множество взглядов на сущность понятия «переживание». В отечественной науке переживание рассматривается с позиций двух взаимосвязанных между собой отраслей научного знания – философии и психологии, выступая в целом как философско-психологическая проблема.

К данному вопросу обращался и выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский, охарактеризовавший переживание как интегративный психологический процесс, являющийся одновременно «клеточкой» сознания, «первоэлементом психического бытия» и единицей его измерения. Переживание, выступая одновременно единым процессом, охватывающим все стороны психологической жизни, представляет эти стороны динамично и всеобъемлюще. «Кто разгадал бы клеточку психологии – механизм одной реакции, нашел бы ключ ко всей психологии... Переживание видится как единица сознания, где все свойства сознания даны как таковые, в то время как во внимании, в мышлении не дано связи сознания», писал он в 1926 г. [1, с. 407].

Л. С. Выготский выделял следующие сущностные характеристики переживания: 1) это наиболее полная величина в структуре сознания, которая представляет связь аффекта и интеллекта; 2) динамическая, т. е. движущая поведением величина; 3) в переживании представлена личность в социальной ситуации развития. При этом, «В переживании, – указывал автор, – дана с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, с другой – особенность моей личности» [там же, с. 408].

Согласно ученому, среда [2], определяет развитие ребенка через переживание среды. Отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды

приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка. Глубокий внутренний анализ переживания ребенка представляет собой изучение среды, которая переносится внутрь ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни.

Анализируя процесс постепенного развития переживаний на протяжении детства, особенно в моменты возрастных кризисов, Л. С. Выготским было отмечено, что в раннем возрасте ребенок непосредственно переживает все, что с ним происходит, но при этом не знает собственных переживаний. Существенной чертой кризиса семи лет становится начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка. Между переживанием и непосредственным поступком вклинивается некоторый интеллектуальный момент. «В каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент... и аффективное образование» (там же). Ребенок начинает понимать свои переживания, у него возникает осмысленная ориентировка в них, переживания приобретают смысл.

Следовательно, в детском переживании представлен «кусочек» объективной реальности, но так, как к ней относится и интерпретирует ее ребенок, а также деятельность (внешняя активность) как предпосылка переживания.

К сожалению, сам Л. С. Выготский не рассматривал переживание как высшую психическую функцию, поскольку в своей культурно-исторической теории он ограничивался традиционным перечнем познавательных процессов, в который переживание «не вписывалось». Однако никто не отрицает у переживаний познавательной функции, в силу чего лишено оснований само противопоставление переживаний и познавательных процессов. Более того, познавательное значение переживаний присутствует в том определении, которое предлагал Л. С. Выготский: «Переживание есть единица, в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается... с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, т. е. все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании, то, что отобрано из среды, все те моменты, которые имеют отношение к данной личности и отобраны из личности, все те черты ее характера, конституциональные черты, которые имеют отношение к данному событию. Таким образом, в переживании мы всегда имеем дело с неразложимым единством особенностей личности и особенностей ситуации, которая представлена в переживании» [3, с. 79–80].

Особый интерес представляет этап перехода переживания в свою высшую форму. Очевидно, что этот этап связан с развитием рефлексии и понятийного мышления. Напомним, что Л. С. Выготский отмечал

несколько следствий развития понятийного мышления: «понимание действительности, понимание других и понимание себя – вот что приносит с собой мышление в понятиях» [4, с. 67] и «только вместе с образованием понятий подросток начинает по-настоящему понимать самого себя, свой внутренний мир» [там же, с. 65]. Очевидно, есть основание для заключения, которое сам Л. С. Выготский в явной форме не сделал: развитие переживаний в онтогенезе следует по общему, магистральному для высших психических функций пути.

Так, на определенном этапе происходит интеллектуализация переживаний (т. е. рефлексивное осознание и овладение ими), и в результате субъект получает возможность более или менее успешно осуществлять сознательную саморегуляцию переживаний. Таким образом, возникает новый мир собственных переживаний, который можно рассматривать как одно из новообразований отрочества, и только в этом возрасте (благодаря овладению понятиями) становится возможной их систематизация, упорядочение и познание. Возникновение интеллектуализированных переживаний делает возможным дальнейшее развитие личности [5, с. 28].

Роль, которую Л. С. Выготский отводил переживаниям, становится еще более очевидной, если вспомнить его мысль о том, что в критических возрастах происходят смены основных переживаний ребенка и определение самого кризиса как момента перехода от одного способа переживаний среды к другому [4, с. 385].

В последующем, проблемой переживания занималась Л. И. Божович, которая считала введенное Л. С. Выготским понятие переживания очень важным и продуктивным для детской психологии. При этом Л. И. Божович полагала, что оно не было раскрыто Л. С. Выготским до конца, т. к. «... нельзя рассматривать переживание в качестве далее неразложимого целого, необходимо ставить задачу дальнейшей расшифровки этого понятия и, следовательно, раскрытия тех сил, которые лежат за ним и, в конечном счете, обуславливают ход психического развития ребенка» [6, с. 154].

Для понимания того, как именно воздействует среда на ребенка и какое влияние она оказывает на его психическое развитие, нам, согласно Л. И. Божович, необходимо проанализировать, в каком отношении эта среда находится к потребностям ребенка, и в какой мере она способна их удовлетворить, либо, напротив, лишить удовлетворения. Другими словами, за переживанием, лежит мир потребностей ребенка – его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями их удовлетворения.

Л. И. Божович, понимая под переживанием чувства, эмоции и аффекты показала, что характер переживаний, их содержание и сила, будет зависеть, не от степени осознания как у Л. С. Выготского, а, во-первых, от того, какие именно потребности (или их сочетание) отражает данное переживание и, во-вторых, от степени удовлетворения этих потребностей. «Сложные многообразные переживания, переживания внутренне противоречивые, амбивалентные скрывают за собой и сложную структуру разнообразных потребностей и стремлений, разнообразных мотивационных тенденций. Таким образом, по характеру переживаний можно судить и о структуре мотивационной сферы ребенка и, наоборот, зная потребности и стремления ребенка, а также возможности их удовлетворения, можно с огромной долей вероятности предсказать характер его переживаний» [6, с. 161].

Следует также отметить, что переживания, раз возникнув и образовав сложную систему чувств, аффектов, настроений, начинают приобретать значение для субъекта и сами по себе. Так, ребенок может стремиться еще раз пережить нечто, уже однажды пережитое и ставшее для него привлекательным. В этом случае переживание из средства ориентации превращается в самоцель и приводит к возникновению новых потребностей – потребностей в самом переживании.

Попытка понять особенности переживаний характерных для детей определенного возраста, приводит Л. И. Божович к мысли о том, что необходим анализ существующих у ребенка потребностей и стремлений в сочетании с объективными возможностями их удовлетворения. Плюс к этому необходимо рассмотреть то место, которое занимает ребенок в системе доступных ему общественных отношений, и его собственную внутреннюю позицию в жизни. Такой взгляд позволяет понять идущие от среды воздействия не как простую их совокупность, а как некоторую определенную систему.

Свое отражение проблема переживания нашла и в трудах выдающегося отечественного психолога А. Н. Леонтьева [7], который отмечал, что то, как я переживаю данный предмет в действительности, определено содержанием моего отношения к этому предмету – содержанием моей деятельности, осуществляющей это отношение. При этом переживание выступает в каждом конкретном акте человеческой деятельности, но оно не есть ни сама эта деятельность, ни её причина, ибо, прежде чем стать причиной, сама является следствием. В переживании, в этом своеобразном состоянии субъекта, с которым он вступает в то или иное отношение к действительности, лишь кристаллизована его прошлая деятельность, подобно тому, как она кристаллизована и в любом функциональном состоянии органов его действия.

Кроме того, по мнению А. Н. Леонтьева, переживание является действительно той призмой, через которую преломляется для человека ситуация, но оно, как всякое переживание, само является неустойчивым и трансформирующимся под влиянием своего противоречия с объективными свойствами данной ситуации, которые реально выступают в деятельности субъекта. «В этой диалектике взаимопереходов переживания и деятельности ведущей является деятельность. Значит, влияние внешней ситуации, как и вообще влияние среды, определяется всякий раз не самой средой и не субъектом, взятыми в их абстрактном внешнем отношении друг к другу, но и не переживанием субъекта, а именно содержанием его деятельности. В деятельности, а не в переживании осуществляется, следовательно, действительное единство субъекта и его действительности, личности и среды». Деятельность же у А. Н. Леонтьева выступает как необходимое опосредствующее звено, обуславливающее качественную определенность переживания, формы переживания, суть формы отношения субъекта к мотиву, формы переживания смысла деятельности.

Таким образом, переживания возникают в критических ситуациях, то есть в ситуациях невозможности, в которых субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.). В онтогенетическом и филогенетическом процессах переживание развивается, усложняется и совершенствуется.

Список использованных источников и литературы

- 1 Выготский, Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М.: 1982. Т. 1. – 488 с.
- 2 Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2003. – 1136 с.
- 3 Выготский, Л. С. Лекции по педологии / Л. С. Выготский. – Ижевск, 1996. – 480 с.
- 4 Выготский, Л. С. Педология подростка // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. – М., 1984.
- 5 Мещерякова, И. А. Исследование школьных переживаний старшеклассников с точки зрения их внутреннего содержания и строения // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 26–35.
- 6 Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 352 с.
- 7 Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

Е. В. Куфтяк, А. А. Реунова

Россия, Кострома, Костромской государственный университет

МЕХАНИЗМЫ ЗАЩИТЫ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КАК ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ

Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 16-36-00038).

В статье затрагивается представление о защитных механизмах и стратегиях совладания как двух взаимосвязанных механизмов адаптационного процесса. Представлены результаты эмпирического исследования психологических защит и копинг-стратегий у детей дошкольного возраста с разным уровнем адаптированности. Показано, что дезадаптация выступает как способ замещения работы адаптационных механизмов.

В настоящее время в динамике состояния здоровья детского населения наметилось множество неблагоприятных тенденций, среди которых: повышение частоты врожденных и наследственных заболеваний; высокий удельный вес детей, рожденных с травмами и патологией центральной нервной системы; прогрессирующий рост хронических заболеваний и как результат сложившихся условий – повышение общего числа детей с отклонениями в развитии и поведении. В этой связи ребенку необходимо использовать все возможные ресурсы для того, чтобы оставаться адаптивным и чувствовать себя более или менее безопасно.

В настоящее время при изучении поведения личности в кризисной трудной ситуации широко распространен подход с позиции анализа защитных механизмов и стратегий совладания как двух взаимосвязанных механизмов адаптационного процесса [1, 2, 4]. Человек перерабатывает травматические переживания как на сознательном, так и бессознательном уровнях. В связи с вышесказанным известно понятие «адаптационный процесс» (*adaptational process*) [5]. Отмечаемая автором специфика состоит в том, что объединение психологических защит и копинг-поведения состоит в том, что оба этих механизма способствуют удовлетворению индивидуальной потребности в адаптации к реальности. Адаптационный процесс детей с проблемами в развитии зачастую определяется особенностями их личностной сферы, степенью сохранности систем организма и многими внешними факторами.

Так, механизмы психологической защиты и совладающее поведение включены в процесс, который приводит к адаптивным реакциям индивида. Механизмы психологической защиты рассматриваются как система

преимущественно неосознаваемых реакций личности, направленная на изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений – когнитивного, эмоционального, поведенческого, – чтобы ослабить их психотравмирующее воздействие на личность. Фактически механизмы психологической защиты выступают в качестве средства снижения тревоги, обусловленной глубинными трудноосознаваемыми личностными противоречиями.

Понятие «совладающее поведение» (coping) рассматривается как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки управлять внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерно напрягающие или превышающие ресурсы личности. Данным понятием обозначают поведение личности в любой ситуации, категоризируемой человеком как критическая или же «трудная». Главная задача копинг-поведения – обеспечение и поддержание благополучия человека, его физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями [2].

Психологическая защита и совладающее поведение составляют единую систему адаптационных реакций, включающую осознаваемые и неосознаваемые компоненты, различающиеся особенностями динамики и закономерностями протекания. Включение в адаптационные реакции интенсивной психологической защиты или доминирование стратегий совладающего поведения формируют качественно различные внутренние условия развития адаптационного процесса.

Представленные в статье серии исследований посвящены изучению особенностей становления адаптационного процесса у детей и подростков с отклонениями в развитии и поведении. Так, специфика развития оставляет негативный отпечаток на адаптивную деятельность детей [3]. Поэтому, напряженность механизмов защиты и выбор копинг-стратегий может выступать и признаком дезадаптации личности, и маркером специфики развития ребенка.

Настоящее исследование было проведено с участием детей дошкольного возраста. Всего в эмпирическом исследовании приняли участие 47 детей: 23 мальчика и 24 девочки, в возрасте 6–7 лет.

В ходе исследования использовался следующий методический инструментарий: для изучения социальной адаптации – модифицированная «Карта наблюдений Д. Стотта» (Т. В. Дорожевец, 1995), методика «Дерево» (автор Д. Лампен, в адаптации Л. Д. Пономаренко, 1999). Изучение стратегий совладающего поведения и механизмов психологической защиты проводилось с использованием: «Карта оценки детских защитных механизмов» (Р. Плутчика и К. Пери в модификации Е. В. Чумаковой, 1988), «Опросник копинг стратегий детей младшего

возраста» И. М. Никольской, Р. М. Грановской (модификация Е. В. Куфтяк, 2004).

Анализ и сопоставление результатов блока методик направленных на изучение уровня адаптированности детей позволил общую выборку разделить на три группы: адаптированные дети ($n = 23$); дети «группы риска» ($n = 16$); дезадаптированные дети ($n = 8$).

При анализе полученных эмпирических данных было выявлено, что уровень адаптированности ребенка оказывает влияние на его поведенческие проявления. Так, адаптированные дети менее подвержены проявлениям в поведении асоциальности ($H = 19,02$, $p = 0,0001$) и инфантильности ($H = 21,34$, $p = 0,0$). Адаптированные дошкольники соблюдают правила и нормы поведения, успешно подстраиваются под требования, которые им выдвигает общество. Дети готовы нести ответственность за свои поступки, не боятся просить прощения. У дезадаптированных детей выше проявляется фактор «Асоциальность» ($H = 19,02$, $p = 0,0001$), что значит, что поступки и поведение воспитанников в некоторых случаях не соответствует нормам и правилам поведения в социуме. Так же у них выражен фактор «Инфантильность» ($H = 21,34$, $p = 0,0000$), что указывает, что дети отстают в развитии эмоционально-волевой сферы, боятся брать ответственность и принимать самостоятельные решения. Также можно попытаться объяснить эту черту тем, что подобная регрессия помогает детям справляться с испытываемым психологическим дискомфортом на доступном уровне.

В ходе дальнейшего исследования оценки успешности адаптации детей с использованием методики «Дерево», были получены результаты о том, с каким положением дети отождествляют свое реальное и идеальное положение и есть ли между ними различия. Следует отметить, что выявляется тенденция к различию предпочтений детей в выборе «реального» положения. Адаптированные дети более других групп детей, нацелены на преодоления препятствий и лидерство, пребывают в комфортном состоянии. Дети «группы риска» находятся в комфортном состоянии, которое характеризует естественную адаптацию. Выбор дезадаптированных детей в большинстве был направлен на выбор позиции «установка на преодоление препятствий», считаем, что это напрямую связано с их уровнем адаптированности и сложностями детей в соблюдении правил и норм.

В результате сравнения испытуемых с разным уровнем адаптированности было выявлено, что дезадаптированные дети в трудных ситуациях чаще прибегают к использованию защитных механизмов: регрессия ($H = 10,78$, $p = 0,004$), замещение ($H = 5,96$, $p = 0,05$), проекция ($H = 6,71$, $p = 0,03$). В то время как адаптированные дети и дети «группы

риска» отдают предпочтение механизмам: отрицание, интеллектуализация, формирование реакций.

Установлено, что дошкольники с разным уровнем адаптированности отдают предпочтение следующим копинг – стратегиям: адаптированные дети оказываются более ориентированными на совладание с трудностями и в меньшей степени отдают предпочтение копинг – стратегиям категории «деструктивная эмоциональная экспрессия»; для детей группы риска характерно использование стратегий категории «пассивное отвлечение»; дети с низким уровнем адаптации прибегают к использованию копинг-стратегий категории «рефлексивный уход» и используют некоторые стратегии категории «деструктивная эмоциональная экспрессия».

Анализ средних значений показателей испытуемых указывает на то, что дети с высоким уровнем адаптации при решении проблемных ситуаций в качестве способов преодоления тревожных ситуаций чаще используют стратегии, связанных в большей или меньшей степени с когнитивной сферой, например, «думаю – говорю», что может быть связано с использованием в стрессовых ситуациях детьми защитного механизма «интеллектуализация». Тогда как дети группы риска чаще прибегают к использованию стратегий «мечтаю, представляю что-нибудь» и «старюсь забыть». Отметим, что одним детям с низким уровнем адаптации важно остаться одним, другим дети наоборот важно искать поддержку со стороны взрослых. Дети этой группы в трудных ситуациях стараются заняться либо продуктивными видами деятельности или выбирают стратегию «бегаю, гуляю, катаюсь на велосипеде».

Интересны корреляционные связи между показателями адаптации и психологическими защитами. У адаптированных детей отмечается большее количество корреляционных связей между симптомокомплексами адаптации и механизмами психологической защиты. Так, показатель активности имеет прямую корреляционную связь с механизмами отрицание ($r = 0,58$, $p = 0,003$), вытеснение ($r = 0,5$, $p = 0,01$) и замещение ($r = 0,45$, $p = 0,03$).

При изучении корреляционных связей у детей «группы риска» была выявлена единственная прямая связь между активностью и отрицанием ($r = 0,56$, $p = 0,02$). Дети «группы риска», также как и адаптированные дети отрицают возможность каких-либо неблагоприятных событий. Силы для этого они берут в своей личностной активности, дети стараются привлечь внимание окружающих, уверенно держаться, выслушивая критику в свой адрес.

У дезадаптированных детей отмечается прямая корреляционная связь между инфантильностью и регрессией ($r = 0,79$, $p = 0,01$). Такая связь объясняется эмоционально-личностной направленностью механизмов. Столкнувшись с трудной жизненной ситуацией, дети прибегают к формам

поведения характерным для более раннего возраста, решая свои проблемы при помощи эмоционального всплеска, вытесняя негативные эмоции.

В заключении подчеркнем, что защитные механизмы и копинг-поведение являются отражением характера адаптации личности к социальной и физической окружающей среде в соответствии с требованиями ситуации. У дезадаптированных детей слабо сформирован уровень психологического реагирования, функционирует инфантильно, показатель репертуара защитных стратегий низкий, чем у адаптированных детей. Дезадаптация выступает как способ замещения работы адаптационных механизмов.

Список использованных источников и литературы

1 Ветрова, И. И. Сравнение динамики психологических механизмов регуляции поведения (совладания, психологических защит и контроля поведения) / И. И. Ветрова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2009. Т. 15. – № 4. – С. 23–32.

2 Куфтяк, Е. В. Психология семьи: регуляция и защита / Е. В. Куфтяк. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011.

3 Куфтяк, Е. В. Особенности адаптивного поведения детей в ситуации школьных и коммуникативных трудностей [Электронный ресурс] / Е. В. Куфтяк, А. Г. Самохвалова // Клиническая и специальная психология. 2015. Т. 4. – № 4. – С. 50–60.

4 Никольская, И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2000.

5 Cramer, P. Coping and defense mechanisms: What's the difference? / P. Cramer // Journal of Personality. 1998. – Vol. 66(6). – P. 919–94.

УДК 15.21.31

В. В. Нуркова

Россия, Москва, ФГБОУВО «МГУ имени М. В. Ломоносова»

МОДЕЛИРОВАНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ТРАЕКТОРИЙ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ ПОЗИТИВНОЙ И НЕГАТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ

В статье обсуждаются квалификационные признаки конкретного исследования, реализующего методологию культурно-исторической психологии. По результатам

эмпирического исследования (№ = 176), соответствующего указанным критериям, предлагаются математические модели, устанавливающие каузальные связи между эмоциональным профилем автобиографической памяти (АП) в форме целостного представления о своем прошлом у респондентов студенческого возраста и их родителей. Показано, что формирование позитивной составляющей эмоционального профиля АП молодого человека является результатом интериоризации параметров, интегрирующих культурный сценарий жизни и историю жизни родителя, в то время как негативная составляющая – базируется исключительно на истории жизни родителя.

Конкурентоспособность культурно-исторической психологии Л. С. Выготского в контексте плюрализма современного психологического знания может быть обоснована, в первую очередь, появлением и реализацией научно-исследовательских программ, направленных на расширение её предметного поля и получение новых результатов, демонстрирующих эвристический потенциал данного подхода [1].

Однако одного заявления о приверженности методологическим принципам Выготского мало. По нашему мнению, атрибуция конкретного исследования культурно-исторической психологии требует соответствия как минимум трем принципам, сформулированным им самим.

Во-первых, необходимо выделение адекватной единицы анализа [2, с. 174]. Выбор единицы анализа обусловлен как свойствами объекта исследования, так и исследовательской задачей. Подчеркнем, что единица анализа может сама представлять собой психологическую систему и, в свою очередь, быть компонентом психологической системы более высокого уровня.

Во-вторых, любое исследование, выполняемое в рамках культурно-исторической психологии, требует рассмотрения избранной единицы анализа в перспективе развития в вариантах фило-, антропо-, онто- или актуал- генеза, включающего в себя как прогрессивное, так и регрессивное развитие [3, с. 95].

И, в-третьих, дизайн самой исследовательской процедуры должен следовать логике метода «двойной стимуляции», представляющего собой фундаментальную операционализацию экспериментально-генетической парадигмы научного познания. По сути метод «двойной стимуляции» предполагает сопоставление различных вариантов построения функциональных психологических систем для решения аналогичной задачи, что открывает возможность экспликации структуры и механизмов оперирования изучаемой единицы.

Культурно-историческая психология характеризуется так же типом исследовательских проблем, релевантных её оптике. Центральными

для неё являются вопросы об актуальном и потенциальном функциональном репертуаре изучаемой высшей психической функции, об идеальных формах, культурных средствах и практиках её формирования, и, принимая во внимание, конструктивный пафос идеи культурного опосредствования, о возможности разработки «гуманитарных технологий» качественного прогрессивного преобразования сложившихся функций [4].

В представленном в данной статье исследовании в качестве *единицы анализа* рассматривался эмоциональный профиль автобиографической памяти (АП) личности на уровне целостного интегрированного представления о своем прошлом (истории жизни). *Культурной практикой* формирования эмоционального профиля прошлого в АП предполагалась внутрисемейная интериоризация нормативного культурного сценария жизни человека (*идеальная форма*), преобразованного индивидуальной социальной ситуацией развития в конкретной семье. Методический арсенал работы составили четыре версии методики «Линия жизни», где респондентам предлагался альбомно ориентированный лист А4 разделенный по центру стрелкой с инструкцией представить пространство листа как пространство личного прошлого (варианты – прошлого типичного человека, прошлого своего родителя, прошлого своего сына/дочери) и обозначить самые значимые, наиболее запомнившиеся события, рассматривая при этом верхнюю полуплоскость как позитивную часть прошлого, а нижнюю – как негативную. Требовалось так же указать возраст каждого нанесенного на рисунок воспоминания. Правомерность отнесения методики «Линия жизни» к классу методик двойной стимуляции подробно обосновывалась нами ранее [5]. Укажем только, что создание графической модели субъективной истории прошлого представляет для испытуемых совершенно новое орудие рефлексии содержания своей АП, требующее селекции доступного опыта по критерию личностной значимости, создания хронологии прошлого, интеграции отдельных воспоминаний в целостную картину и, соответственно, способствующее формированию новообразования в развитии данной психологической функции.

В исследовании приняло участие 88 семейных диад, состоящих из молодых людей студенческого возраста и их родителей. Каждый из участников исследования самостоятельно выполнял методику «Линия жизни» в вариантах «Моя жизнь» и «Жизнь типичного человека». Представители младшего поколения так же выполняли методику от имени своего родителя (как бы ваш родитель нарисовал свою Линию жизни), а представители старшего поколения – от имени своего взрослого ребенка. Для описания эмоционального профиля АП учитывались такие

комплексные характеристики графической продукции как процент и средние графически выраженные эмоциональные амплитуды нанесенных на «Линию жизни» позитивных и негативных воспоминаний.

Главной задачей исследования стала разработка и проверка пригодности математической модели для описания связей между параметрами эмоциональных профилей АП у представителей двух поколений одной семьи. Для решения поставленной задачи были применены процедуры структурного моделирования (SEM). Автор благодарит сотрудников факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова О. В. Митину и А. В. Райкова за помощь в анализе данных. Согласно гипотезе, мы предполагали обнаружить вертикальную трансмиссию параметров эмоционального профиля АП от старшего поколения к младшему в рамках одной семьи на фоне наличия общего универсального и межпоколенно устойчивого образца эмоционального наполнения представления о прошлом.

Ранее нами было установлено, что ряд характеристик структуры АП является внутрикультурно универсальным, восходя к разделяемому различными поколениями представлению о нормативной жизни типичного человека (культурному жизненному сценарию) и присваивается субъектом в различных контекстах социального взаимодействия [6]. Для российской выборки была эмпирически зафиксирована устойчивая конфигурация формальных «нормативных» параметров структуры АП, демонстрирующая эквивалентное нормальное распределение для поколений молодых людей и их родителей [7, 8]. В данную совокупность вошли следующие параметры: ограниченный объем событийного наполнения истории жизни (около 16 автобиографических воспоминаний); субъективная оценка длительности периода от рождения до первого значимого события (около 2 см в графическом выражении); преобладание количества позитивных автобиографических воспоминаний над количеством негативных в отношении около 3,5 в сочетании с преобладанием эмоциональной насыщенности пространства позитивного автобиографического опыта над эмоциональной насыщенностью пространства негативного опыта в отношении около 1,2. Наличие значимых корреляционных связей между соответствующими показателями у членов одной семейной диады, принадлежащих к разным поколениям, позволило утверждать, что индивидуальная вариативность показателей структуры АП связана с особенностями внутрисемейного взаимодействия в процессе её формирования как высшей психической функции в конкретной социальной ситуации развития. Было так же сформулировано предположение о том, что трансляция и рецепция универсально и внутрисемейно устойчивых параметров АП происходит имплицитно, без

их полного осознания. Однако вопрос о конкретной траектории интегрирования различных аспектов структуры АП оставался открытым.

В представленном исследовании были построены структурные модели, предсказывающие процент позитивных и негативных воспоминаний в изображении своего прошлого молодым человеком.

Модель 1 отражает взаимосвязи процента позитивных воспоминаний в Линии жизни молодого человека со значениями аналогичной переменной для Линии жизни его родителя, представлении о жизни типичного человека самого респондента и его родителя и их представлениями о прошлом друг друга. Полученная модель характеризуется крайне высокими индексами пригодности: $\chi^2 = 4,93$, $p = 0,419$, CFI = 1,000, RMSEA = 0,000, 90 % CI (0,000, 0,113), Cronbach's alpha = 0,657, RHO = 0,626, $R^2 = 0,419$. Согласно полученным результатам, степень позитивности представления о своем прошлом молодого человека определяется характеристиками присвоенного им образца жизни типичного человека, а так же тем, насколько позитивно представление о прошлом его родителя как с его собственной точки зрения, так и с точки зрения его ребенка.

Важно заметить, что данная модель не обнаруживает прямой взаимосвязи между представлениями о жизни типичного человека в семейной диаде. Таким образом, не абстрактное представление родителя о пропорции счастливых событий в жизни человека, а его собственная жизненная история (переживаемая и рассказанная ребёнку) выступает в роли идеальной формы для развития позитивной эмоциональной составляющей АП.

Модель 2 направлена на прогноз процента негативных воспоминаний в Линии жизни молодого человека. Полученная модель характеризуется крайне высокими индексами пригодности: $\chi^2 = 3,024$, $p = 0,696$, CFI = 1,000, RMSEA = 0,000, 90 % CI (0,000, 0,113), Cronbach's alpha = 0,686, RHO = 0,580, $R^2 = 0,247$. Полученная в Модели 2 картина существенно отличается от Модели 1. Известно, что культурный сценарий жизни сфокусирован на позитивных и социально желательных событиях, в то время как негативные события преимущественно являются «несценарными». В связи с этим, формирование негативной части эмоционального профиля АП может происходить позже, и более индивидуализировано.

В то время как индивидуальный процент позитивных воспоминаний, как для родителя, так и для его взрослого ребенка во многом имитирует присвоенные ими из внешних источников образцы культурных сценариев жизни человека, для негативных воспоминаний наблюдается обратная ситуация. Процент негативных воспоминаний в личной истории

определяет процент негативных воспоминаний в представлении о типичной жизни. Иными словами, можно сказать, что оценка собственного опыта как позитивного происходит на основе знания о том, как «это бывает у людей». В противоположность этому, негативный компонент культурного сценария жизни выстраивается на основе личного опыта негативных переживаний. В то же время на процент негативных воспоминаний у молодых людей оказывает существенное влияние негативность представления о прошлом их родителей как прямо, так и в их собственной интерпретации.

Один из наиболее теоретически значимых результатов моделирования получен относительно уровня графической экспрессии в изображениях своего прошлого. В данном случае нами были получены две модели с одинаково высокими показателями пригодности. Мы сочли разумным предположить, что данные модели не являются конкурирующими, а отражают закономерно сменяющие друг друга стадии в развитии эмоционального профиля АП.

Модель А ($\chi^2 = 5,528$, $p = 0,14$, CFI = 1,000, RMSEA = 0,099, 90 % CI (0,099, 0,113), Cronbach's alpha = 0,784, RHO = 0,762, $R^2 = 0,531$), по нашему мнению, отражает более ранний этап в социальной ситуации развития, где молодой человек присваивает свойственный своему родителю уровень эмоциональной экспрессии относительно личного прошлого. При этом родительский уровень эмоциональной экспрессивности проективно приписывается и культурному сценарию жизни ($R^2 = 0,708$).

Модель В ($\chi^2 = 4,590$, $p = 0,2$, CFI = 0,993, RMSEA = 0,079, 90 % CI (0,079, 0,113), Cronbach's alpha = 0,784, RHO = 0,840, $R^2 = 0,611$) фиксирует следующий этап развития социальной ситуации развития, где позиции носителя и реципиента идеальной формы становятся партнерами. На этом этапе сформированный у молодого человека сценарий жизни начинает определять ретроспективную эмоциональную оценку своего прошлого у родителя.

Таким образом, реализация научно-исследовательской методологии культурно-исторической психологии относительно развития эмоционального аспекта АП позволила выявить специфические траектории интериоризации его позитивной и негативной составляющих. Согласно полученным результатам, оценка уровня позитивности своего прошлого является результатом присвоения профиля, который интегрирует обобщенный культурный сценарий жизни (насколько счастлив обычный человек) и уровень позитивности в истории жизни родителя. В отличие от этого, оценка уровня негативности своего прошлого испытывает эксклюзивное влияние уровня негативности истории жизни родителя и нейтрально к соответствующему параметру культурного

сценария жизни. Показатель эмоциональной экспрессии АП демонстрирует цикличность развития: на раннем этапе дети присваивают уровень экспрессивности АП родителей и проецируют его в свой обобщенный сценарий типичной жизни, а затем, уже родители испытывают влияние уровня экспрессивности сценария жизни своих детей.

Список использованных источников и литературы

1 Нуркова, В. В. Автобиографическая память с позиций культурно-деятельностной психологии: результаты и перспективы исследования / В. В. Нуркова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2011. – № 1. – С. 79–90.

2 Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии / под. ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – 1982. – 488 с.

3 Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 3 : Проблемы развития психики / под. ред. А. М. Матюшкина. – 1983. – 369 с.

4 Нуркова, В. В. Автобиографическая память в оптике культурно-исторической и деятельностной методологии / В. В. Нуркова // Психология. Журнал Высшей Школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 2. – С. 64–82.

5 Нуркова, В. В. Методика Линия жизни как фактор формирования зоны ближайшего развития исторического аспекта самосознания личности / В. В. Нуркова // Зона ближайшего развития в теоретической и практической психологии: Материалы XI Международных чтений памяти Л. С. Выготского 15–18 ноября 2010 г. / под ред. В. Т. Кудрявцева. – Российский государственный гуманитарный университет, Институт психологии им. Л. С. Выготского, Москва, 2010. – С. 88–95.

6 Нуркова, В. В. Культурный жизненный сценарий как динамическая семантическая структура (ре)организации индивидуального жизненного опыта / В. В. Нуркова, М. В. Днестровская, К. С. Михайлова // Психологические исследования (электронный журнал). – 2012. – Т. 5, № 25. <http://psystudy.ru>.

7 Алюшева, А. Р. Общекультурная и внутрисемейная трансмиссия структуры автобиографической памяти / А. Р. Алюшева // Вестник С.-Петербург. ун-та, 2014. – Сер. 12. – Вып. 4. – С. 5–15.

8 Нуркова В. В. Культурная трансмиссия характеристик автобиографического компонента самосознания / В. В. Нуркова, В. В. Гурьева // Психология сознания: этно-национальные, религиозные, правовые и регулятивные аспекты: материалы III всероссийской научной конференции. 15–17 октября 2015 г., Самара. – ПГСГА Самара, 2015. – С. 86–91.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ грант № 15-36-01045.

Е. В. Приходько

г. Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ВЛИЯНИЕ ИГРЫ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

В статье представлены различные взгляды на социализацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, озвучены проблемы социальной адаптации и дезадаптации данной категории детей. Игра рассматривается, как эффективный способ повышения уровня социальной адаптации.

Проблема социальной адаптации детей-сирот многоаспектна и находит отражение в научных исследованиях педагогики, психологии, социальной медицины, культурологии, социальной работы и социально-культурной деятельности. В отечественной психологии (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.) вопросам социальной адаптации отводится значительное место, в котором центральную роль занимает развитие личности во взаимодействии взрослого и ребенка.

Социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды.

Наиболее серьёзным следствием сиротства является утрата «базового доверия к миру», без которого становится невозможно развитие таких важнейших новообразований личности как: автономия, инициативность, социальная компетентность, умелость в труде. Без этих новообразований ребёнок не может стать субъектом межличностных отношений и сформироваться в зрелую личность. Утрата «базового доверия к миру» проявляется и в подозрительности, недоверчивости, агрессивности ребёнка и формировании невротического механизма.

Причины возникновения трудностей вхождения ребёнка в систему социальных отношений могут быть самые различные, но, прежде всего они связаны с неадекватным восприятием детьми-сиротами тех требований, которые предъявляет социум.

Социальная адаптация и дезадаптация непосредственно связаны с таким понятием как «социализация». Е. А. Волошиненко определяет сущность социализации следующим образом: социализация – это двухсторонний процесс, включающий, с одной стороны, усвоение личностью социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему

социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства личностью системы социальных связей за счет ее активной деятельности, активного включения в социальную среду [1, с. 330]. Личность не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентиры. Этот момент преобразования социального опыта предполагает не пассивное его принятие, а активность личности в применении такого опыта. Усвоение и преобразование, и воспроизводство личностью социального опыта есть суть процесса взаимодействия личности с социальной средой.

Таким образом, социализация – это процесс и результат усвоения и активного воспроизводства социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности.

Социальная адаптация является одной из важнейшей сторон процесса социализации. Но если социализация представляет собой постепенный процесс формирования личности в определенных социальных условиях, то понятие «социальная адаптация» подчеркивает активное освоение человеком или группой новой социальной среды в относительно короткий промежуток времени.

Успешная социализация предполагает эффективную адаптацию человека к обществу и в то же время – способность противостоять ему в тех жизненных коллизиях, которые препятствуют саморазвитию, самоопределению, самореализации.

И. С. Зайцев считает, что суть адаптации заключается в способности организма после получения информации из внешнего мира отвечать адекватной реакцией на основе созданных адаптивных программ реагирования со средой. Это предполагает формирование адаптивных организмов на основе памяти индивида о предшествующем опыте. Этим можно объяснить возможность адекватных социальных реакций человека при влиянии в новый коллектив, при попадании в новые социальные условия [2, с. 41].

Термин «адаптация» происходит от лат. *adaptatio* – приспособление, прилаживание. Под ним понимают приспособление организма его функций, органов и клеток к условиям среды. Адаптация направлена на сохранение сбалансированной деятельности систем, органов и психической организации индивида при изменившихся условиях жизни.

Л. В. Мардахаев определяет социальную адаптацию как активное приспособление человека к условиям социальной среды, благодаря которому создаются наиболее благоприятные условия для самопроявления и естественного усвоения, принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе [3, с. 57].

Социальная адаптация, как полагает И. С. Зайцев, в коллективе предполагает включение индивида в сложную систему общественной

деятельности и общественных отношений, что требует от него определенной ориентации, перестройки его поведения и структуры деятельности [2, с. 45]. Но это включение должно каким-то образом быть целенаправленным и относительно контролируемым. Роль такого контроля выполняет образовательный и воспитательный процесс в семье, дошкольных учреждениях, школе, вузе, на производстве. Самым главным условием при этом является полное совпадение требований, которые предъявляются в вышеперечисленных институтах социализации с требованиями в реальной жизни. В этом заключается педагогический аспект. Что же касается психологического, то социальная адаптация понимается здесь как выработка индивидом образа жизни при утверждении в новой среде, в новом виде деятельности. Процесс адаптации заключается в усвоении или неприятии норм, ценностей, традиций среды, предъявлении серьезных требований к культуре личности, сформированности ее мировоззрения, жизненной позиции. Благоприятная социальная адаптация в коллективе сверстников усиливает чувство удовлетворенности и в других сферах жизни [2, с. 46].

В этом аспекте социальная адаптация рассматривается как вхождение человека в систему внутригрупповых отношений и приспособление к этим отношениям, выработку образцов мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм данного коллектива.

По мнению Н. В. Шиляевой, самым эффективным способом повышения уровня социальной адаптации для таких детей служит игра. Игра – это своего рода эталон поведения, способ усвоения личностью социальных ролей, основа формирования этического человека. Данный вид деятельности является и отдыхом, и компенсацией недостаточных нагрузок: физических, умственных, эмоциональных. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов. Так, в игре у детей начинает развиваться произвольное внимание и произвольная память. Игровая ситуация и действия оказывают постоянное влияние на развитие умственной деятельности ребенка. Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Игра – это наиболее непринужденная деятельность ребенка дошкольника, которая выступает как средство интеллектуального развития ребенка, как средство коррекции эмоциональной, социальной, психологической сфер жизни ребенка воспитывающегося в детском доме [4].

Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний.

В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении. Л. С. Выготский подчеркивал неповторимую специфику игры. Она заключается в том, что свобода и самостоятельность играющих сочетается со строгим, безоговорочным подчинением правилам игры [5]. Такое добровольное подчинение правилам происходит в том случае, когда они не навязываются извне, а вытекают из содержания игры, ее задач, когда их выполнение составляет главную ее прелесть. Игра – подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в обществе сверстников. В играх ребенок не только отражает окружающую жизнь, но и перестраивает ее, создает желанное будущее. Как писал Л. С. Выготский в своих работах, «игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [5].

Игра издавна славится своими воспитательными особенностями. Она возникает в ответ на потребность общества в подготовке подрастающего поколения к жизни в этом обществе и как деятельность, отделившаяся от продуктивной трудовой деятельности и представляющая собой воспроизведение отношений между людьми.

В аспекте социально-педагогической деятельности игра рассматривается Л. В. Луцевич как вид социально-педагогической деятельности, в условных ситуациях раскрывающий умения использования игры как косвенного метода воздействия, побуждения учащихся к саморазвитию и самовоспитанию и направленного на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий и проигрывании социально-ролевых ситуаций [6, с. 67].

Следовательно, игра – самая свободная, естественная форма проявления деятельности, в которой постигается окружающий мир, приобретает опыт взаимоотношения людей, реализуются творческие возможности. Тем самым, игра – начало самостоятельной творческой жизни человека, средство самовыражения, проба сил. В игре развиваются терпимость, толерантность, взаимопонимание, независимость, активность, решительность, инициативность, воля, выносливость, точность, координация и т. д. Это реальность, выстроенная на действующих законах, принятых обществом нормах и ценностях.

Применяя в работе с детьми-сиротами игровые технологии, педагоги тем самым способствуют не только привитию детям социального опыта, но и их социальной адаптации в школе-интернате, а в дальнейшем результаты этой педагогической деятельности станут базисом

для дальнейшей успешной социальной интеграции ребенка-сироты в социуме. Благодаря сюжетно-ролевой игре у детей-сирот развиваются представления о социальном устройстве и взаимоотношениях взрослых.

Список использованных источников и литературы

1 Волошина, Л. Н. К проблеме социализации-индивидуализации растущего человека в двигательной деятельности / Л. Н. Волошина, А. А. Горелов, О. Г. Румба // Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления : материалы междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 19–20 нояб. 2015 г. / НИУ БелГУ, Институт социально-политических исследований РАН, Юго-Западный государственный университет; отв. ред. Ю. А. Зубок. – Воронеж; Белгород, 2015. – С. 330–334.

2 Зайцев, И. С. Факторы социальной дезадаптации лиц с тяжелыми нарушениями речи / И. С. Зайцев // Специальная психология. 2007. – № 3 (13). – С. 39–46.

3 Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: пути развития / Л. В. Мардахаев, И. А. Липский // Ученые записки: научно-теоретический сборник. – М.: МГСУ, 1996. – С. 55–63.

4 Шиляева, Н. В. Динамика изменений уровня адаптации современных школьников / Н. В. Шиляева, Е. Е. Ростовцева, Л. Ф. Ка значеева // Мат-лы Региональной научно-практ. конф. «Психофизиологические аспекты адаптации и реабилитации» г. Екатеринбург, 30–31 марта 2000 г. – Екатеринбург, 2000.

5 Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.

6 Луцевич, Л. В. Сюжетно-ролевое моделирование воспитательного процесса в условиях школьной субботы / Л. В. Луцевич // Народная асвета. – 2002. – № 10. – С. 66–72.

УДК 376.4

А. С. Семак

Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»

СВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования связи тревожности и социометрического статуса подростков с легкой степенью умственной

отсталости. Полученные данные позволяют сделать вывод о наличии сильной обратной связи между указанными параметрами. Также был проведен сравнительный анализ связи тревожности и социометрического статуса подростков с легкой степенью умственной отсталости и подростков с ненарушенным интеллектом.

В последние десятилетия проблемы детей с нарушениями в развитии привлекают внимание все большего количества различных специалистов. И это не случайно, т. к. в новом тысячелетии ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен рассматриваться не только как объект психолого-медико-социальной помощи и заботы, но и как активный субъект окружающего социума, создающего условия для максимально возможной его самореализации и интеграции в общество.

Учитывая все возрастающее число детей и подростков, имеющих нарушения психофизического развития (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, Л. М. Шипицина, Д. Н. Исаев и др.), проблема профилактики и коррекции вторичных и третичных дефектов становится особенно острой. И если психолого-педагогическая помощь не в состоянии компенсировать дефект первичный, который, согласно взглядам Л. С. Выготского, связан с поражением физического плана, то компенсация вторичного дефекта, являющегося следствием первичного и проявляющийся в специфике развития и функционирования психических процессов, и третичного – проявляющегося в нарушениях социализации, целиком в прерогативе психолого-педагогического сопровождения [3]. То есть, комплексная помощь ребёнку способна предотвратить нарушение специфики социального взаимодействия, помочь сформировать определённые психологические качества и свойства, адекватную самооценку и оценку своих возможностей.

Дети с врожденными или рано приобретенными нарушениями здоровья, приводящими к отклонению от нормального хода развития, фактически всю жизнь находятся не только в болезненном состоянии, но и в специфических условиях общения и воспитания, которые в свою очередь приводят к своеобразию личностного развития. Вступая в пубертатный период, который сам по себе может являться фактором патогенетическим (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий, Н. Д. Лакосина, Г. К. Ушаков, А. Е. Личко, Б. Д. Карвасарский), подростки с нарушенным развитием часто не в состоянии самостоятельно справиться с происходящими телесными, психическими и личностными изменениями, соответствовать возрастающим социальным требованиям [1].

Актуальные задачи возрастного развития (И. В. Дубровина, Д. И. Фельдштейн, Г. С. Абрамова) – поиск идентичности; переход от детских самооценок, сформированных под влиянием значимых взрослых,

к системе зрелой самооценки, развивающейся на основе реальных собственных достижений и мнения сверстников; изменение референтной группы общения – становятся тяжким испытанием для психики подростка с нарушенным развитием. Неизбежно возникающие при этом конфликты, стрессовые ситуации, проявления специфически подростковых поведенческих реакций усиливаются и искажаются острыми эмоциональными переживаниями своей неполноценности.

Вопрос о связи тревожности и социометрического статуса подростков с легкой степенью умственной отсталости до сих пор не получил конкретного ответа, и, в то же время, многие учёные подчёркивают, что социометрический статус непосредственно влияет на уровень тревожности.

Ребенок может быть удовлетворен или неудовлетворен своим положением, но оно, по мнению исследователей Т. В. Драгунова, Я. Л. Колминский, А. В. Киричук, и др., обладает определенной устойчивостью, а с возрастом показатель стабильности общения ребенка в структуре эмоциональных взаимоотношений классного коллектива возрастает.

Указанные выше проблемы, сопровождающие развитие подростков с нарушениями здоровья на этапе взросления, а также недостаточное изучение по данным литературы процессов становления межличностного общения, актуальных личностных изменений вызывают необходимость более детального исследования этих вопросов.

Объект исследования: эмоционально-поведенческая сфера подростков с легкой степенью умственной отсталости.

Предмет исследования: связь уровня тревожности и социометрического статуса подростков с легкой степенью умственной отсталости.

Цель исследования: изучить связь тревожности и социометрического статуса подростков с легкой степенью умственной отсталости.

В соответствии с целью исследования решались следующие задачи:

1. Теоретический анализ проблемы связи тревожности и социометрического статуса подростков с легкой степенью умственной отсталости в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе.

2. Выявить уровень тревожности у подростков с легкой степенью умственной отсталости.

3. Исследовать социометрический статус подростков с легкой степенью умственной отсталости.

4. Обнаружить связь между тревожностью и социометрическим статусом подростков с легкой степенью умственной отсталости.

5. Провести сравнительный анализ связи тревожности и социометрического статуса подростков вспомогательной и средней общеобразовательной школ.

В исследовании принимали участие две группы подростков: учащиеся вспомогательной школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (34 учащихся в возрасте 12–15 лет, из них 19 мальчиков и 15 девочек, у всех подростков отмечен диагноз – легкая степень умственной отсталости), а также учащиеся средней общеобразовательной школы (16 мальчиков и 18 девочек в возрасте 12–14,5 лет).

Для сбора, анализа и интерпретации эмпирических данных были использованы: опросник тревожности в адаптации С. М. Зелинского и В. Е. Кагана [5]; методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений Дж. Морено «Социометрия», метод математическо-статистической обработки данных (метод ранговой корреляции Спирмена); сравнительный анализ данных.

Нами были получены следующие результаты.

Практически у всех испытуемых подростков с легкой степенью умственной отсталости (95 %) наблюдается высокий уровень тревожности (средний балл 21,7, при норме 7,0–13,8). Показатели тревожности составил диапазон от 15 до 32 баллов (норма для подростков 12–14,5 лет 4–19). У девочек, по выборке, показатели тревожности составили более высокий показатель – 22,93 (норма 8,6–13,8), чем у мальчиков – 20,71 (норма 7,0–9,9).

С нашей точки зрения, данные результаты можно объяснить тем, что детям с легкой степенью умственной отсталости свойственна эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения и пр., что приводит к повышению уровня тревожности, особенно у девочек. Высокий уровень тревожности у этих детей может быть также обусловлен трудностями адаптации к специфическим, отличным от привычных, условиям проживания, обучения и воспитания в школе-интернат. Так, при попадании в вспомогательное учебное заведение, дети переживают адаптационный стресс, так как отсутствие привычного контакта с родителями, родственниками, общение с новыми людьми и незнакомая обстановка лишают ребенка ощущения защищенности. Поэтому адаптация часто оказывается весьма болезненной для ребёнка, что также влияет на уровень тревожности.

По результатам социометрического исследования подростков с легкой степенью умственной отсталости можно сделать следующие выводы: количество «звезд» составляет 15 %. Средний балл тревожности – 19,2.

Количество «предпочитаемых» среди подростков с легкой степенью умственной отсталости также 15 %. Средний балл тревожности составляет 19.

Количество «принятых» 26 %. Средний балл тревожности составляет 24,1.

Среди подростков с легкой степенью умственной отсталости, участвующих в нашем исследовании, количество «непринятых» составило 23 %. Средний балл по тревожности – 20,12.

Количество «отвергнутых» составило 21 %. Средний балл по шкале тревожность составляет 24,14.

Таким образом, наименьшие баллы показателя тревожности наблюдаются у «звезд» и «предпочитаемых», а наиболее высокие показатели – у «отверженных».

В результате математико-статистической обработки данных с помощью метода ранговой корреляции Спирмена была обнаружена сильная по тесноте обратная связь между показателями тревожности и социометрическим статусом подростков с лёгкой степенью умственной отсталости, т. е. чем ниже социометрический статус, тем выше уровень тревожности. Таким образом, учитывая социальную ситуацию развития в подростковом возрасте, а также то, что дети с нарушениями интеллекта часто бывают безинициативны, несамостоятельны, импульсивны, им трудно противостоять воле другого человека, следует отметить, что для подростков с лёгкой умственной отсталостью характерно стремление быть принятым и неотвергнутым своей референтной группой.

В отличие от подростков с легкой степенью отсталости у подростков средней общеобразовательной школы показатели тревожности находятся в пределах нормы 9,23–11,9 (норма 6,6–13,8).

У девочек, по выборке, показатели тревожности выше 12,34 (норма 8,6–13,8), чем у мальчиков – 7,87 (норма 7,0–9,9).

При исследовании социометрического статуса подростков средней общеобразовательной школы были получены следующие результаты: количество «звезд» составляет всего 9 %, средний показатель тревожности 14,66.

Количество «предпочитаемых» среди подростков с ненарушенным интеллектом – 18 %, средний балл показателя тревожности 10,33.

Количество «принятых» – 18 %, средний балл тревожности 10,33.

Количество «непринятых» составило также 18%, средний балл тревожности 8,83.

Наибольший процент – 38 % – составили подростки с социометрическим статусом «отвергнутые». Средний показатель тревожности 9,85.

Таким образом, наименьшие баллы показателя тревожности в данной группе наблюдаются у «непринятых» и «отвергнутых», а наиболее высокие показатели – у «звёзд», «предпочитаемых» и «принятых».

В результате математико-статистической обработки данных была обнаружена сильная прямая связь между показателями тревожности и социометрическим статусом подростков из общеобразовательных школ, т. е. высокий социометрический статус сопровождается высоким уровнем тревожности. Иначе говоря, для подростков с ненарушенным интеллектом характерно не только стремление добиться высокого социометрического статуса в группе, но и желание удержаться на этой позиции, что и провоцирует повышение уровня тревожности.

Таким образом, несмотря на неосознанность подростком своего положения, уровень тревожности находится в непосредственной зависимости от его статуса в группе. А положение подростка в системе межличностных отношений зависит от тревожности подростка и от характерных особенностей группы. Один и тот же уровень тревожности может обусловить различные положения человека в зависимости от групповых стандартов и требований к человеку. Следует подчеркнуть, что ученики с неблагоприятным социометрическим статусом в группе («непринятые», «отвергнутые») склонны к нереалистически завышенной самооценке и оценке своего положения в группе. Возможно, это происходит вследствие вытеснения ими мысли о неудовлетворительном положении в группе, которая способна вызвать конфликт. А учащиеся с благоприятным социометрическим статусом («Принятые», «Звезды») имеют тенденцию недооценивать свое положение.

Материалы и результаты исследования могут быть использованы психолого-педагогическими службами учреждений образования в психолого-коррекционной работе, а также для разработки конкретных рекомендаций по преодолению тревожности в подростковом возрасте, по оптимальному взаимодействию учащихся в классах.

Список использованных источников и литературы

1 Василенко, А. О. Связь тревожности и некоторых личностных характеристик подростка [Электронный ресурс] / А. О. Василенко // Сб. науч. тр. Северо-Кавказского гос. техн. ун-та. – Сер. «Гуманит. науки». – 2005. – № 2 (14). – Режим доступа: <http://www.nbuu.gov.ua>.

2 Возрастная психология: учебное пособие для вузов / под ред. Е. А. Соколоумовой. – М.: Академический Проект, 2004.

3 Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М.: Изд-во Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 15.

4 Габдрева, Г. Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии / Г. Ш. Габдрева // Школьный психолог. – 2004. – № 8. – С. 9–11.

5 Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.

УДК 159.938.363:316.622

И. В. Сильченко

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

СУБЪЕКТИВНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СИТУАЦИИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются ситуационные подходы к объяснению поведения человека в социальной психологии. Анализируется роль, которую играет субъективная интерпретация ситуации в предсказании социального поведения личности. Обосновывается идея интеракционистского подхода о том, что поведение есть результат непрерывного взаимодействия между индивидом и ситуациями, в которые он включен.

Интерес социальной психологии к исследованию ситуаций стимулировался прежде всего запросами практики. Необходимость ситуационного анализа поведения стала очевидной в ходе консультативной и коррекционной работы при попытках объяснить трудности, которые человек испытывает в формальном и неформальном общении. Обширные данные, накопленные в этой области, настоятельно требовали теоретической интерпретации.

К анализу социальной ситуации побуждали, по мнению П. Шихирева, и события, происходившие в самой этой области исследований. В первую очередь – острая критика лабораторного эксперимента. В многочисленных работах было показано, что основные артефакты и ограничения этого метода являются следствием специфичности социальной ситуации, складывающейся в эксперименте. Таковы эффекты экспериментатора и испытуемого, необходимость вводить в заблуждение испытуемых, искусственность самой экспериментальной ситуации и т. д. Кроме того, широко известные эксперименты С. Милгрема и Ф. Зимбардо убедительно свидетельствовали, что в условиях, приближенных к ситуациям реальной жизни, испытуемые ведут себя непредсказуемым образом, а их поведение не поддается обычной интерпретации [1, с. 283]. Таким образом, растущее осознание необходимости обращения социальной психологии к исследованию ситуаций для решения задач как теоретического, так и глубоко практического, прикладного характера привело к усилению интереса к самому концепту ситуации, и к ситуационным подходам в психологии.

В рамках разных направлений психологии накоплены многочисленные эмпирические и экспериментальные данные, касающиеся ситуационной детерминации поведения. Однако между отдельными подходами можно увидеть различия в том, какое значение придается ситуационным факторам, какая мера «ответственности» за поведение человека приписывается им.

На ситуационной обусловленности поведения настаивают и отчасти ее абсолютизируют теории научения. С этой точки зрения поведение человека объясняется в терминах социальных стимулов, которые вызывают его, и подкрепляющих последствий, которые сохраняют его. Независимо от того, идет ли речь о классическом обусловливании, оперантном или инструментальном научении, поведение обозначается как вызываемое характеристиками актуального контекста, в котором находится человек. Центральным предположением теории поведения является то, что любые ситуационные стимулы должны измеряться «извне» и независимо от индивида, а также объективно и количественно. Однако, результаты анализа социальной ситуации в рамках теории научения были мало пригодны для решения социально-психологических проблем, поскольку исследовались, главным образом, физические условия ситуации, а человек с его мотивацией и субъективностью оставался на втором плане.

Отцом ситуационистского подхода в социальной психологии считают, бесспорно, Курта Левина, чьи экспериментальные исследования посвящены могуществу влияния непосредственной социальной ситуации. Основным положением ситуационизма К. Левина является тезис о том, что социальный контекст пробуждает к жизни мощные силы, стимулирующие или ограничивающие поведение. Предметом особого интереса Левина была способность ситуационных факторов и социальных манипуляций влиять на поведение, которое традиционно принято было считать отражением личностных диспозиций и предпочтений. Как показали К. Левин и его сотрудники, феномен «поиска козла отпущения», подчинение авторитетам, а временами и открытая враждебность, может подавляться или поощряться путем сравнительно кратковременной манипуляции переменными непосредственного окружения человека [2, с. 276].

Важнейшим аспектом области психологии социальных ситуаций является проблема их восприятия. Значение восприятия ситуаций индивидом определяется прежде всего тем, что человек – существо активное, творящее свой мир и свое окружение. Американский социолог У. Томас впервые сделал акцент на возможности адекватного объяснения поведения человека только лишь с помощью понимания субъективного значения ситуации для данного индивида. По У. Томасу, индивидуальные восприятия и когниции об окружающей социальной реальности более важны, чем объективно измеряемые социальные факты, описывающие эту реальность.

Мысль о том, что один и тот же стимул может по-разному интерпретироваться различными людьми или одним и тем же человеком в различных контекстах (ситуациях), и что социальные исследователи должны уделять внимание субъективным интерпретациям наряду с объективными показателями имеет долгую историю в психологии. Совет сосредоточиться на субъективной интерпретации событий, сделанной самим пациентом, многократно давался многими поколениями клиницистов: начиная с фрейдовского анализа тенденциозностей человеческого восприятия и памяти и кончая плодотворным рассмотрением феномена «личностных» конструкторов Дж. Келли. Однако неоспоримый приоритет в формулировке методологических требований к целостному изучению ситуации и ее психологическому пониманию, т. е. принятию ее в интерпретации самого действующего субъекта, принадлежит К. Левину. Как известно, общая формула поведения как функции актуального состояния субъекта и актуально воспринимаемого окружения была сформулирована К. Левиным еще в 1936 году. Его принципиальная точка зрения выражена в положении о том, что описание ситуации должно быть скорее субъективным, чем объективным, т. е. ситуация должна описываться скорее с позиции индивида, поведение которого исследуется, нежели с позиции наблюдателя [2, с. 264].

Под влиянием идей К. Левина социальные психологи вместе со своими коллегами, представителями когнитивной психологии, и специалистами в области искусственного интеллекта сосредоточили свое внимание на «инструментах субъективной интерпретации». Изучались когнитивные структуры (схемы, сценарии, модели, социальные представления), стратегии (эвристики, суждения, негласные правила разговора) и их роли в осмыслении людьми наблюдаемых событий, а также механизмы (инструменты) субъективной интерпретации. В рамках данной концепции были выявлены индивидуальные различия в субъективной интерпретации ситуации, в частности, одно из них имеет отношение к стилю атрибуции и известно под разными названиями: «внутренний и внешний локусы контроля» (Дж. Роттер), «восприятие собственной эффективности» (А. Бандура), «контроль над ситуацией в противоположность беспомощности перед ее лицом» (К. Двек, М. Селигман). Исследователям удалось показать, что люди существенно различаются между собой в отношении предпочтения тех или иных интерпретаций, и данные различия могут иметь важные последствия для мотивации и поведения [3, с. 274].

Как утверждает Н. В. Гришина, именно благодаря работам К. Левина и других представителей когнитивного феноменологического подхода сегодня в социальной психологии фактически общепринятым является представление о том, что поведение определяет не ситуация, которая

описана «объективно», а ситуация, как она дана субъекту в его переживании, как она существует для него [4, с. 124].

В отечественной науке методологический подход такого рода был блестяще сформулирован Л. С. Выготским. Один из главных недостатков при изучении среды он видел в том, что она изучается в объективных показателях, и считал, что самый существенный переворот, который должен быть сделан при изучении среды – это переход от ее абсолютных показателей к относительным. Возражая против того, что среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к человеку, неоднократно подчеркивая недостаточное внимание к его активному участию в социальных ситуациях, он предлагал свое решение задачи изучения личности и среды в единстве, выдвигая в качестве единицы такого единства переживание человека – его аффективное отношение к ситуации. С точки зрения Л. С. Выготского, переживание – это такая единица, в которой в неразрывном единстве представлены, с одной стороны, среда, т. е. то, что переживается ребенком, с другой – субъект, т. е. то, что вносит в это переживание сам ребенок [5]. Следовательно, анализируя влияние социальной микросреды на развитие личности, необходимо учитывать и ее объективные элементы и тот аффективный отклик, которым сопровождается взаимодействие личности с этими элементами. К сожалению, идеи Л. С. Выготского не получили достаточного развития в отечественной психологии, где лишь в последнее время появляются посвященные этой теме работы.

В начале 80-х гг. XX века ведущим направлением в исследовании социальных ситуаций становится интеракционистское. Считается, что именно оно внесло и продолжает вносить наиболее весомый вклад в исследование социальных ситуаций. Наиболее известные в этой области исследователи Н. Эндлер и Д. Магнуссон сформулировали основные принципы интеракционистской модели поведения следующим образом.

1. Актуальное поведение есть функция непрерывного многонаправленного процесса взаимодействия или обратной связи между индивидом и ситуациями, в которые он включен.

2. В этом процессе индивид выступает активным деятелем, преследующим свои цели.

3. На личностной стороне взаимодействия существенными причинами поведения оказываются когнитивные и мотивационные факторы.

4. На стороне ситуации решающей причиной становится то психологическое значение, которое ситуация имеет для индивида [6, с. 31].

Интеракционистская модель отражает человека, активно интерпретирующего окружение в рамках своих когнитивных возможностей и психического склада, воздействующего на среду и в свою очередь оказывающегося под ее воздействием. Актуальное поведение является

результатом содержания и структуры когнитивной интерпретации человеком своего окружения. В конкретной ситуации значение, которое человек приписывает окружению, определяет проявляемое поведение. В отношении базисного вопроса о внешних или внутренних детерминантах поведения утверждается, что ни одна из них не является первичной, и именно взаимодействие человека и ситуации создает поведение. Существует не односторонняя связь с ситуациями как независимая переменная, а взаимная связь.

В последнее время интеракционисты выступают, с одной стороны, за более когнитивно ориентированный взгляд на процесс поведения, т. е. за исследование того, как человек трансформирует средовую информацию в поведение. С другой стороны, подчеркивают, что эмпирические исследования должны обратить внимание на экологическую валидность используемых методов.

Сегодня, по мнению Н. В. Гришиной [4], можно говорить о фактически сложившемся интегративном личностно-ситуационном подходе, представления которого способствуют новому пониманию отношений «личности» и «среды» и включают признание того, что люди отличаются друг от друга по степени проявления стабильности их личностных особенностей в разных ситуациях; что ситуации отличаются друг от друга по тому, насколько они способствуют или препятствуют проявлению индивидуальных различий людей; что люди с определенными личностными особенностями имеют тенденцию выбирать определенные типы социальных ситуаций; что поведение есть результат непрерывного взаимодействия между индивидом и ситуациями, в которые он включен.

Список использованных источников и литературы

1 Шихирев, П. Современная социальная психология / П. Шихирев. – М. : ИП РАН; КСП +; Академический Проект, 1999. – 448 с.

2 Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб. : «Сенсор», 2000. – 368 с.

3 Росс, Л. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбет. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 429 с.

4 Гришина, Н. В. Психология социальных ситуаций / Н. В. Гришина // Психология социальных ситуаций / сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – С. 8–25. – Серия «Хрестоматия по психологии».

5 Выготский, Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский // Л. С. Выготский, Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология ; под ред. Д. Б. Элькониной. – М. : Педагогика, 1984. – С. 380–383.

6 Хекхаузен, Г. Мотивация и деятельность: Т. 1 ; пер. с нем. / Г. Хекхаузен ; под ред. Б. М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.

5 Переживания личности в динамике социальной ситуации развития

УДК 159.923.5

Т. Н. Березина, Е. М. Баранова

Р. Ф., Москва, МГППУ, МПГУ

ЭМОЦИОНАЛЬНО БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ, ПОПАВШИХ В ТРУДНУЮ ЖИЗНЕННУЮ СИТУАЦИЮ

В статье поднимается проблема создания эмоционально безопасной образовательной среды для подростков, дается определение эмоциональной безопасности образовательной среды, описываются мероприятия, направленные на увеличение эмоциональной безопасности в школе. Предлагается оригинальная типология трудных жизненных ситуаций для подростков. Описывается специфика формирования образовательной среды эмоционально безопасной для подростков в трудной жизненной ситуации каждого типа.

Образовательная среда представляет собой целостную динамическую систему, обеспечивающую трансляцию социокультурного опыта от поколения к поколению. Современная образовательная среда порождается всеми субъектами педагогических взаимоотношений (учителями, учениками, родителями, администрацией учебного заведения) и оказывает определенное воздействие на каждого из ее участников [1].

В последние годы проблема безопасности образовательной среды стала активно подниматься психологами и педагогами, в том числе и в контексте культурно-исторической психологии [2]. Выделяется несколько видов безопасности образовательной среды: общая, информационная, эмоциональная. Эмоциональная безопасность образовательной среды – это такое ее состояние, при котором возрастает качество и количество подлинных положительных эмоций, переживаемых ее субъектами и минимизируется количество отрицательных. Эмоциональная безопасность является частью психологической безопасности школьника [3].

Мы выделили два компонента эмоциональной безопасности образовательной среды. Первый компонент представляет собой совокупность подлинных положительных эмоций (радости, удовольствия, интереса), переживаемых человеком. Второй компонент связан с переживанием

ряда негативных эмоций (страха, печали, отвращения, гнева). Подробнее про подлинные эмоции можно почитать в другой нашей работе [4].

Мы полагаем, что подлинные отрицательные эмоции могут провоцировать возникновение психосоматических заболеваний. На основании анализа литературы мы выделили три источника отрицательных эмоций в образовательной среде. Первый из них специфичен именно для образовательной среды – это многочисленные страхи, тревоги, связанные с учебой, а как же страхи перед санкциями за плохую учебу, ярким примером отрицательной эмоции этого плана будет экзаменационная тревожность. Второй – это переживания неудачи, отрицательные эмоции, вызванные фрустрацией из-за невозможности достижения цели. Этот источник менее специфичен, поскольку фрустрация у подростка не всегда связана с образовательным процессом. Примером такого рода отрицательной эмоции могут быть переживания по поводу неудовлетворительной отметки, стыда за то, что не можешь подтянуться нужное количество раз на турнике, то, что позоришь родителей и т. п. Третий источник отрицательных эмоций – взаимоотношения подростков, их отношения между собой и со взрослыми, первая безответная влюбленность, отвержение сверстниками и т. п. С точки зрения повышения эмоциональной безопасности образовательной среды наиболее перспективно работать со школьными, учебными, экзаменационными страхами и тревогами, чтобы снизить по возможности их психофизиологические последствия.

Эмоциональная безопасность образовательной среды имеет и второй, положительный компонент. Именно он способствует формированию психического и физического здоровья человека [5]. Чаще всего, подлинная радость связана с научным, художественным или социальным творчеством школьника. Другой источник подлинной радости связан с достижениями подростка, его успехами, признанием его результатов другими людьми. Третий источник – социальные взаимоотношения людей, отношения любви, дружбы, и т. п. Можно выделить несколько направлений дальнейшего изучения эмоциональной безопасности образовательной среды. Среди них – гармонизация образовательной среды школ, ВУЗов, дошкольных учреждений, насыщение ее мероприятиями, дающими участника возможность переживания положительных эмоций и разработка методов, снижающих частоту и силу отрицательных эмоций [6].

Следует отметить, что разработанные ранее приемы гармонизации образовательной среды сделаны без учета наличия у подростка трудных жизненных ситуаций вне школы.

Обычно, школьные психологи сосредотачиваются проблемами детей, которые возникают непосредственно в образовательной среде, но

этого не всегда достаточно. Например, одна из рекомендаций увеличения положительных эмоций, предполагающая насыщение образовательной среды внеурочными мероприятиями (вечерами, КВНами и пр.), не учитывает, что подростка, переживающего горе, эти мероприятия не будут нести радости.

Субъектами образовательной среды, наряду с педагогами и учениками, также выступают родители. И, если отношения учитель – ученик, ученик – ученик, школьный психолог более или менее может учитывать в своих рекомендациях, то отношения «ребенок – родитель», выходит за пределы сферы его возможностей. А многие эмоциональные расстройства возникают в семье, в отношениях родители – дети, братья – сестры, и подросток приходит в школу с уже выраженными отрицательными переживаниями.

Как мы писали ранее, гармонизации эмоциональной сферы подростка – очень важна, поскольку ее переживания подлинных отрицательных эмоций ведет к нарушениям психического и физического здоровья, появлению психосоматических расстройств.

Трудные жизненные ситуации, кроме всего прочего, – источник отрицательных эмоций, и школьные психологи должны учитывать это при разработке комплекса мероприятий гармонизации образовательной среды. Как правило, подростки, попавшие в трудные жизненные ситуации, требуют индивидуального подхода и отдельной работы по их психолого-педагогическому сопровождению и обеспечению психологической безопасности.

Трудные жизненные ситуации встречаются в жизни каждого подростка. Вопрос о трудной жизненной ситуации ставится тогда, когда внешние изменения в окружающей среде по отношению к человеку угрожают нарушить или нарушают его отношения со значимыми людьми, деятельность, образ жизни, привычный для него в целом или в одном каком-нибудь аспекте. Под воздействием этих нарушений происходит рассогласование между внешним миром и внутренним миром подростка, а имеющаяся у него адаптация к жизни теряет свою эффективность.

Мы предложили классификацию трудных жизненных ситуаций и возможные направления формирования эмоционально безопасной среды для ребенка в каждой из них.

Мы выделили три группы трудных жизненных ситуаций

Ситуации потери. Это ситуации, в которых подросток сталкивается с потерей родных и близких. Сюда относятся ситуации горя (смерть членов семьи) и ситуации развода (уход из семьи одного из ее членов). Ситуации горя характерны преобладанием острых отрицательных эмоций у подростка, в этом случае с ним должна вестись работа по переживанию горя, и организовываться помощь в соответствии со стадией переживания.

Ситуации развода – также тяжело переносятся подростками. Во-первых, подростки теряют привычную им эмоционально защищенную родительскую среду. Во-вторых, могут обвинять в случившемся самого себя и испытывать чувство вины. Задача школьной психологической службы помочь подростку преодолеть чувство вины, если оно присутствует, и оказать ему эмоциональную поддержку. Подросток, потерявший ощущение стабильности дома, должен ощутить хотя бы стабильность образовательной среды школы, это позволит ему ощутить безопасность.

Подростки, потерявшие родителей, находятся в хронической ситуации потери. Не смотря на то, что детская психика достаточно пластична, и в эмоциональном плане ребенок может вести себя по-прежнему, следует учитывать, что его психике все равно нанесена глубокая травма [7]. Задача психологической службы в школе обеспечить для таких детей переживание стабильности и безопасности образовательной среды.

Ситуации болезни. Сюда относятся ситуации собственной болезни подростка, а также ситуации болезни кого-то из его близких. Ситуации собственной болезни подростком переживается острее. Психологическая помощь должна осуществляться, наряду с медицинской и социальной помощью. Различают хронические болезни (дети-инвалиды) и острые заболевания (в том числе травмы). При работе с детьми инвалидами в рамках гармонизации эмоциональной среды в настоящее время считается правильным создавать такую среду, в которой такие дети чувствуют себя такими же, как и другие дети, т. е., для них важным является переживания равенства с другими детьми. При острых заболеваниях, например травмах, необходимо вести работу по коррекции психологических последствий травмы.

Ситуации конфликта. Сюда относятся ситуации многочисленных конфликтов: наиболее часто из них встречаются три: конфликты между сверстниками, конфликты дома (по большей частью родительско-детские), конфликты между учителями и учениками. Психологическая помощь должна идти по линии работы с конфликтом: его разрешении и нейтрализации последствий.

Заключение. Формирование эмоционально безопасной среды является важной психолого-педагогической задачей. Эмоционально безопасная образовательная среда обеспечивает формирование физического и психического здоровья. Для создания такой среды необходимо учитывать не только школьные факторы, но и наличие у подростка трудных жизненных ситуаций. Подростки, находящиеся в трудных жизненных ситуациях требуют особого подхода. Необходимо сначала разобраться с проблемой, вызвавшей эту трудную жизненную ситуацию, оказать необходимую психологическую помощь, а потом пользоваться классическими способами формирования эмоционально безопасной образовательной среды.

Список использованных источников и литературы

- 1 Березина Т. Н. Об эмоциональной безопасности образовательной среды / Т. Н. Березина // Психология и психотехника. 2013. – № 9. – С. 897–902.
- 2 Рубцов В. В. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника / В. В. Рубцов, И. А. Баева // Безопасность образовательной среды : сб. статей / отв. ред. и сост. Г. М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2008. – С. 5–11.
- 3 Баева И. А., Семикин В. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников / И. А. Баева, В. В. Семикин // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2005. – № 12.
- 4 Березина, Т. Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и подлинные эмоции / Т. Н. Березина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2013. – № 3. – С. 16–22.
- 5 Березина, Т. Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и ее влияние на субъективное состояние здоровья у студентов / Т. Н. Березина // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2014. № 2. – С. 36–40.
- 6 Березина, Т. Н. Сравнительный анализ эмоционально-психологической безопасности образовательной среды в российской и американской школах / Т. Н. Березина, И. С. Балан // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2014. – № 4. – С. 28–33.
- 7 Розенова, М. И. Институт замещающего родительства в России: необходимость, проблемы и возможности системного изучения / М. И. Розенова // Психология и психотехника. – 2013. – № 12. – С. 1218–1223.

УДК 159.9.07 Выготский: 37.018.11 – 053.2

Н. П. Бондарь, О. В. Леганькова

Минск, УО «БГПУ им. Максима Танка»

ПРОБЛЕМА ПЕРЕЖИВАНИЯ РЕБЕНКОМ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ Л. С. ВЫГОТСКОГО О ПЕРЕЖИВАНИИ СРЕДЫ

В статье обсуждаются идеи Л. С. Выготского о социальной ситуации развития и переживании среды. Представлена разработка проблемы переживания на современном этапе развития психологической науки. Описывается возрастная динамика переживания детьми родительского отношения. Подчеркивается практическое значение знания закономерностей переживания родительского отношения и особенностей его развития в онтогенезе для обеспечения благоприятных условий развития ребенка в семье.

Многоаспектный талант Л. С. Выготского, широта его научных интересов, их выход далеко за рамки академической психологии своего времени обусловили исключительный вклад выдающегося ученого в развитие мировой психологии. Многие идеи, выдвинутые Л. С. Выготским, сейчас считаются общепринятыми. Однако интерес к его научному наследию не угасает.

Каждая годовщина, связанная с именем Л. С. Выготского, знаменуется организацией ряда международных конференций и конгрессов, участие в которых принимают психологи многих стран. В ходе этих мероприятий обсуждается и переосмысливается значение научного наследия Л. С. Выготского для мировой психологии, развития ее теоретических и прикладных областей, высказываются оригинальные научные идеи, представленные в контексте творчества Л. С. Выготского. Ю. П. Зинченко отмечал: «Исторический смысл школы Л. С. Выготского – задавать зону ближайшего развития психологической науки, образования и практики» [Цит. по: 1, с. 32].

Одной из концептуальных идей Л. С. Выготского являлся поиск единицы анализа сознания как основы для построения общепсихологической теории.

В качестве такой единицы он предлагал выбрать переживание как интегральную «действительную динамическую единицу сознания, т. е. полную единицу, из которой складывается сознание» [2, с. 995]. Л. С. Выготский характеризовал переживание как интегративный психологический процесс, который одновременно является «клеточкой» сознания, его единицей, где все «основные свойства сознания даны как таковые» [там же]. Переживание, являясь процессом, охватывающим все стороны психической жизни, представляет эти стороны динамично и одновременно. Обозначая переживание как динамическую величину, Л. С. Выготский связывал ее с поведением человека. Переживание движет поведением, предстает перед человеком не только через внутреннюю активность (когнитивную и аффективную), но и через активность внешнюю (конативную). Такое понимание переживания более полно раскрывает его сущность, позволяя выделить в нем три аспекта: аффективный, когнитивный и конативный.

Л. С. Выготский выделял следующие сущностные характеристики переживания: это наиболее полная величина в структуре сознания, которая представляет связь аффекта и интеллекта; это динамическая, т. е. движущая поведением величина; в переживании представлена личность в социальной ситуации развития. «В переживании, – указывал Л. С. Выготский, – дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, с другой – сказываются особенности развития моей личности» [2, с. 995].

Сила среды «приобретает направляющее значение благодаря переживанию ребенка» [там же], следовательно, возрастное развитие можно понимать как историю переживаний формирующейся личности. Л. С. Выготский считал, что «существенна не сама по себе ситуация, взятая в ее абсолютных показателях, а то, как ребенок переживает эту ситуацию», т. е. «среда определяет развитие ребенка через переживание среды» [там же]. Л. С. Выготский отмечал: «Переживание ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет – средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка. Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» [2, с. 994].

Таким образом, согласно Л. С. Выготскому, переживание является единицей психики и сознания человека, единицей изучения личности и среды; оно выражается через внешнюю и внутреннюю активность человека; через переживание происходит связь человека с окружающим миром. В этом выражается регулятивная функция переживания: переживая, субъект усваивает или отвергает, изменяет или перестраивает что-то, данное извне, в своем внутреннем мире.

Отдельных аспектов проблемы переживания как феномена внутренней жизни человека в разное время касались в своих трудах как зарубежные (В. Дильтей, Э. Клапаред, Ф. Крюгер, Ж.-П. Сартр, С. Л. Франк) так и отечественные исследователи (М. М. Бахтин, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн). Взгляд на проблему переживания в рамках деятельностного подхода предложил Ф. Е. Василюк.

В последнее время проблема переживания всё чаще становится предметом самостоятельного изучения представителей различных психологических подходов (Н. А. Деева, А. В. Томилова, Л. В. Трубицына, С. В. Сивуха, М. Е. Шмуракова и др.). Наибольшее внимание психологов вызывает проблема переживания травмирующего события, критической ситуации (Х. В. Гаспарян, Н. А. Деева, Ю. В. Заманаева, Л. В. Трубицына и др.). Также изучаются динамика развития типа и предметного содержания переживания в подростковом возрасте (А. В. Томилова), особенности переживания межличностных отношений в классе младшими подростками (М. Е. Шмуракова). Проблема переживания поднималась в исследованиях Я. Л. Коломинского, выявляющих роль переживания своего положения в группе сверстников в развитии личности подростков.

Ведутся также исследования семейных взаимоотношений с точки зрения ребенка, касающиеся восприятия ребенком семейных отношений,

воспитательной тактики родителей (А. В. Агейко, Л. И. Вассерман, Е. Б. Весна, И. А. Горьковая, Г. Х. Махортова, Е. А. Мухаматулина, Е. Е. Ромицына и др.). В ряде исследований, развивающих идеи Л. С. Выготского о переживании среды, выделены общие закономерности процесса переживания, его структурные компоненты, которые, по мнению исследователей, могут послужить основой для теоретического осмысления закономерностей процессов переживания различных классов событий в жизни людей (Л. В. Трубицына и др.).

На современном этапе методологической основой эмпирических исследований по проблеме переживания выступают как подходы, развивающая идеи Л. С. Выготского (Л. В. Трубицына, Е. А. Терлеева и др.), так и концепция Ф. Е. Василюка, рассматривающего переживание как особую деятельность смыслопорождения (Х. В. Гаспарян, Н. А. Деева, С. В. Духновский, А. В. Полетаева и др.).

Концепция переживания события, развивающая идеи Л. С. Выготского, предложена в исследовании Л. В. Трубицыной [3]. В ней автор рассматривает переживание травмирующего события как один из видов процесса переживания и обосновывает, что выделенные общие закономерности процесса переживания, его структурные компоненты могут послужить основой для теоретического осмысления закономерностей процессов переживания различных классов событий в жизни людей.

Принятое на современном этапе отношение к ребенку как к субъекту активности, смещение акцента на развитие детской личности, становление субъектности ребенка в ходе диалогического общения, направленность на обеспечение и поддержку процессов самопознания, саморазвития и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности требует изучения понимания субъективных факторов формирования его «Я», обобщения знаний о механизмах влияния среды на развитие личности в онтогенезе, особенностей индивидуального преломления ребенком средовых воздействий и избирательного отношения к ним (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн и др.).

Продолжая данную традицию и опираясь на идеи Л. С. Выготского о переживании среды, можно рассматривать переживание родительского отношения как являющегося онтогенетически наиболее ранним видом переживания для ребенка. Таким образом, имеющее огромную значимость для него, оказывающее наиболее существенное влияние на формирование его личности, выступающее механизмом влияния семьи, родительского отношения на развитие индивида.

Развивая положение Л. И. Божович о том, что развитие аффективно-потребностной сферы ребенка идет по тем же законам, что и развитие

познавательных процессов, мы считаем возможным применить к переживанию среды (и родительского отношения в частности) предложенную Л. С. Выготским логику развития высших психических функций. Так, аффективные переживания младенца, служащие, согласно Л. И. Божович, прежде всего средством ориентации в состоянии своих потребностей, по мере социального развития ребенка перестают быть лишь средством ориентации в приспособительной деятельности индивида, а начинают выступать как самостоятельное образование, обладающее уникальными свойствами и имеющее качественно иное опосредованное строение, занимающее иное место в структуре личности.

Процесс переживания среды по-разному протекает у детей, находящихся на разных онтогенетических стадиях развития, имея свои психологические и социальные особенности. Переживание среды имеет возрастную динамику, соотносимую с основными личностными новообразованиями каждого возрастного периода. Возрастные аспекты переживания среды будут зависеть от уровня развития самосознания ребенка, а также уровня развития структурных компонентов процесса переживания (психофизиологического, эмоционального, когнитивного, комплекса установок). Развитие переживания в онтогенезе идет от ситуативного к обобщенному, от общего, неструктурированного к более структурированному знанию об окружающем мире и социальных отношениях.

Структурные компоненты переживания (психофизиологический, эмоциональный, когнитивный, комплекс установок), выделенные Л. В. Трубицыной [3] применительно к переживанию травмирующего события как одного из видов процесса переживания, у детей, согласно данным психологии развития, находятся в стадии формирования, будучи полностью сформированными на более поздних ступенях онтогенеза. Следовательно, переживание среды, включая на соответствующих этапах онтогенеза в качестве структурных компонентов данные психические процессы, способствует формированию личности ребенка и предпосылок протекания переживания событий последующих, в том числе и особенности переживания событий взрослой жизни. При этом выявляется закономерность: чем младше ребенок, тем большее влияние оказывают особенности переживания им родительского отношения на развитие его личности, поскольку чем младше ребенок, тем в большей степени его общение с родителями опосредует все остальные связи ребенка с миром, тем сильнее выражена зависимость отношения детей к родителям от воспринимаемого и переживаемого отношения родителей к ним. Таким образом, особенности детско-родительских отношений, интериоризируясь, составляют подлинный фундамент личности субъекта.

Анализ возрастной динамики переживания родительского отношения в сопоставлении с основными личностными новообразованиями каждого возрастного периода, позволяет выделить основные направления развития в онтогенезе переживания детьми родительского отношения: от ситуативного к обобщенному; от целостного, недифференцированного к более структурированному знанию о родителях и особенностях взаимоотношений, выделению в них разносторонних качеств и т. д. Изучение становления в онтогенезе структурных компонентов процесса переживания позволяет предположить, что в онтогенезе развивается и изменяется прежде всего когнитивный компонент переживания родительского отношения, влияя на общую картину переживания и определяя его возрастные особенности, степень осознанности данного переживания. Также значительно изменяется в ходе онтогенеза комплекс установок и поведенческий компонент переживания родительского отношения под влиянием развития волевой сферы личности и формирования произвольности поведения.

Можно предположить, что переживание детьми родительского отношения носит целостный характер, представляя собой интегральное переживание, сложное целостное образование, складывающееся из отдельных переживаний, но, тем не менее, представляющее не просто их сумму, т. к. переживание родительского отношения, интериоризируясь и входя во внутренний мир личности, видоизменяется, трансформируется в зависимости от внутренних, субъективных характеристик личности, особенностей удовлетворения ее актуальных потребностей.

Опираясь на идеи Л. С. Выготского о переживании среды и данные, полученные в исследовании Л. В. Трубицыной, было проведено эмпирическое исследование проблемы возрастной динамики переживания детьми родительского отношения и влияния характера переживания ребенком родительского отношения на его психологическое здоровье и особенности развития личности.

Исследование включало 2 этапа.

Первый этап исследования проводился с детьми 5–8 лет и позволил получить данные, выявляющие психологические особенности переживания родительского отношения детьми 5–8 лет, а также уточнить роль переживания в формировании эмоционально-потребностной сферы личности ребенка, как наиболее чувствительной к воздействию семейного неблагополучия.

Второй этап исследования был реализован с привлечением тех же испытуемых, достигших возраста 14–15 лет, и включал 2 аспекта:

– ретроспективный, обусловленный имеющимися для сравнения данными исследования переживания родительского отношения этими же детьми в 5–8 лет. Методы, с помощью которых был реализован

ретроспективный аспект, являлись ретроспективными модификациями методик, использованных на I этапе исследования;

– реальный (текущий), отражающий актуальный характер переживания родительского отношения подростком, реальное взаимодействие в системе подросток-родитель и особенности развития эмоционально-потребностной сферы личности в 14–15 лет.

Такое построение исследования позволило собрать уникальные данные, отражающие особенности возрастной динамики переживания родительского отношения и специфику отражения индивидуальных особенностей переживания родительского отношения в развитии эмоционально-потребностной сферы личности на разных этапах онтогенеза. Согласно полученным данным можно отметить, что факторами, опосредующими переживание родительского отношения, выступают характер восприятия ребенком отношения к нему родителей, особенности удовлетворения в семье социальных потребностей ребенка, а также индивидуальные особенности личности, обеспечивающие пристрастность психического отражения и субъективность переживания. Характер переживания родительского отношения в дошкольном возрасте, интериоризируясь, не только опосредует развитие личности, ее эмоционально-потребностной сферы, но и может актуализироваться в подростковом возрасте, что подчеркивает глубинный характер и личностную значимость переживания. Построение детско-родительских отношений по субъект-субъектному типу, как в дошкольном, так и в подростковом возрасте способствует переживанию ребенком эмоционального благополучия в семье, удовлетворению его базовых потребностей (в безопасности и защищенности, принятии и одобрении, росте и изменении, самоактуализации), гармоничному развитию личности ребёнка.

Использование описанной схемы исследования переживания родительского отношения детьми от дошкольного к подростковому возрасту и анализ полученных данных позволяют расширить представление о возрастной динамике и индивидуальных особенностях переживания ребенком отношения к нему родителей, о структурных компонентах переживания родительского отношения и их развитии в онтогенезе, эмпирически подтвердить теоретическое предположение о влиянии родительского отношения на развитие личности ребёнка через переживание им характеристик семейной микросреды.

Список использованных источников и литературы

1 III Международная конференция памяти Л. С. Выготского в Португалии / Ж. М. Глозман [и др.] // Национальный психологический журнал. 2014. № 1 (13). – С. 32–34.

2 Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М., 2000. – 1008 с.

3 Трубицына, Л. В. Переживание травмирующего события как проблема психологии личности: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. В. Трубицына. – М., 2005. – 22 с.

УДК 159.922.6

В. С. Волченков, В. И. Слепкова

Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

ПЕРЕЖИВАНИЕ СМЫСЛА ЖИЗНИ В СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ В РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В статье представлен теоретический анализ психологических особенностей содержания социальной ситуации развития в ранней взрослости. Предлагается рассматривать процесс переживания смысла жизни в качестве механизма, обеспечивающего переход от диффузного представления о смысле своей жизни к его яркому и чёткому осознанию. Содержится авторское определение и краткая характеристика понятия «переживание смысла жизни».

Ранняя взрослость является первым периодом в цепи возрастов взрослости и от того, насколько молодой человек готов к выполнению задач, стоящих перед ним в этом периоде, зависит как результативность прохождения им данного периода, так и его вклад в развитие общества. В большинстве источников ранняя взрослость датируется возрастом в пределах 20–22 – 28–30 лет, который начинается после переходного периода 17–22 лет, связанного с самоопределением и заканчивается кризисом 28–32 лет, ознаменованного пересмотром выбранной прежде жизненной программы [1].

Подтверждением этому является позиция Л. С. Выготского, согласно которой «возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов», так как «трудно представить, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития» [2, с. 255].

Период ранней взрослости отличается особой социальной ситуацией развития, характеризующейся необходимостью принятия на себя роли полноправного члена общества, реализующего возрастные психосоциальные задачи вхождения в профессиональную деятельность, создания семьи, рождения и воспитания детей, поддержания имеющихся и налаживания новых межличностных отношений. Указанные особенности

социальной ситуации развития обеспечиваются, с одной стороны, такими психологическими особенностями этого периода, как направленность личности в будущее, активное построение жизненного плана, определение ближайших и перспективных жизненных целей, что является показателем продолжающегося процесса самоопределения. С другой стороны, общество ожидает от человека, вступающего в раннюю зрелость, зрелости в поступках, ответственности в реализации принятых на себя обязательств, связанных с освоением новых социальных ролей.

Таким образом, социальная ситуация развития в ранней зрелости потенциально содержит в себе противоречие между достигнутым уровнем личностного развития и требованиями общества. Успешное решение данного противоречия состоит в готовности и способности личности направить свою активность на реализацию жизненных целей, которые соответствуют возрастным психосоциальным задачам данного периода. Следствием разрешения этого противоречия выступают психологические новообразования, благодаря которым происходит третье «рождение» личности: осознание ответственности и способности к саморегуляции, приобретение чувства хозяина своей жизни, самостоятельности, независимости и свободы, а также переход от диффузного представления о смысле своей жизни к его яркому и чёткому осознанию, решение вопроса дальнейшего самоопределения.

При этом одним из наиболее важных новообразований можно рассматривать определение содержания смысла своей жизни, благодаря чему обеспечивается успешное решение возрастных психосоциальных задач этого периода.

Для современного этапа развития психологической науки актуальной является проблема изучения смысла жизни. В то же время, остаётся не раскрытым механизм, обеспечивающий переход от диффузного представления о смысле своей жизни к его чёткому осознанию, не решённым является вопрос о том, что же находится в основе того, что одни люди могут обозначить содержание смысла своей жизни, а другие – испытывают затруднения.

Проведённый теоретический анализ позволил предположить, что решение поставленной научной проблемы может быть достигнуто при обращении к категории **переживания**. Для психологической науки оно не является чем-то неизвестным, но именно в последнее время получило новое развитие, регулярно появляются исследования, главным предметом которых выступает переживание. Вместе с тем, психология переживания остаётся неразработанной областью современной науки и, как отмечает Л. Р. Фахрутдинова, связано это «... с культурным и историческим контекстом развития данной категории» [3, с. 3].

Как известно, Л. С. Выготский, анализируя понятие социальной ситуации развития, указывал, что она представляет собой уникальное, специфическое для определённого возраста отношение ребёнка к окружающей его внешней социальной действительности. При этом, единицей анализа этого отношения Л. С. Выготский рассматривал именно переживание: «переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии» [2, с. 382].

Л. С. Выготский выделял ряд признаков переживания: во-первых, «переживание надо понимать как внутреннее отношение... человека к тому, или иному моменту действительности»; во-вторых, «всякое переживание есть всегда переживание чего-нибудь. Нет переживания, которое не было бы переживанием чего-нибудь» [2, с. 382]; в-третьих, переживание индивидуально, так как «всякое переживание есть мое переживание» [2, с. 382].

Заслуживает особого внимания первый из приведённых признаков переживания — «переживание как внутреннее отношение ... человека к тому, или иному моменту действительности», — поскольку можно предположить, что в нашем случае этим моментом является необходимость решения возрастных психосоциальных задач, стоящих перед человеком в ранней зрелости. Другими словами, смысл жизни в ранней зрелости может быть обнаружен в реализации жизненных целей, которые являются нормативными для этого периода. Однако, чтобы цели стали источником смысла жизни, недостаточно одного их знания, необходимо, чтобы они были приняты молодым человеком как значимые, чтобы они стали ценностями, произошло их включение в ценностно-смысловую сферу его личности.

В подтверждение рассматриваемого тезиса можно привести мнение В. Франкла о том, что сам смысл не субъективен, человек не изобретает его, а находит в мире, в объективной действительности [4]. В ранней зрелости, как мы показали выше, такой объективной действительностью является необходимость принятия и решения молодым человеком актуальных возрастных психосоциальных задач, которые поставлены обществом перед ним в этом возрастном периоде.

Предполагается, что принятие возрастных психосоциальных задач в качестве значимых жизненных целей и перевод их в разряд важнейших ценностей личности обеспечивается процессом **переживания**. Благодаря переживанию личность осознаёт своё место в системе общественных отношений, оценивает предъявляемые ей обществом возрастные психосоциальные задачи и свою готовность к их реализации. И эта роль переживания в развитии личности впервые была обозначена Л. С. Выготским. Обращаясь вновь к его работе, находим следующее

утверждение: «... силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию... Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ...» [2, с. 383]. Таким образом, благодаря переживанию происходит построение внутреннего плана будущего жизненного пути личности в том или ином возрастном периоде.

Следует отметить, что переживание в данном случае рассматривается как особая внутренняя деятельность, проявляющаяся в преобразовании психологического мира человека, направленная, в том числе, на осмысление своего существования. Об этой роли переживания подробно говорит Ф. Е. Василюк [5]. В таком понимании переживанию соответствует не столько эмоциональная переработка содержания своей жизни (эмоционально-окрашенное переживание), сколько его внутреннее осознание путём рефлексивной деятельности.

В современных исследованиях одной из ключевых характеристик переживания выступает его обращённость на внутренний мир, т. е. акцентируется рефлексивность переживания [6–10]. Так, в концепции переживания Л. Р. Фахрутдиновой находим, что переживание выступает «для субъекта как психическая деятельность по «переработке» получаемых впечатлений и встраивания их в образы внутреннего и внешнего мира» [3, с. 15].

Переживание как деятельность можно представить в двух аспектах: внутреннем и внешнем. Внутренний аспект связан с внутриличностным процессом рефлексии, благодаря которому происходит преобразование ценностно-смысловой сферы личности, в результате чего изменяется иерархия ценностей, определяются ценности высшего порядка, которые становятся её смысложизненными ориентирами.

Внешний аспект переживания проявляется в реализации личностью предварительно построенного внутреннего плана посредством определённых форм активности, внешней деятельности (учебно-профессиональная, профессиональная, общение, воспитание детей и др.). При этом, можно предполагать, что, если данные виды деятельности для человека являются смыслом жизни, то наблюдается гармоничное соответствие внутреннего и внешнего: иерархия смысложизненных ценностей определяет внешнюю активность личности. А это, в свою очередь, свидетельствует о гармоничном взаимоотношении социального и личностного развития человека, которое признаётся одной из ведущих характеристик зрелости личности [11].

Таким образом, проведённый анализ позволяет предположить, что при переходе из юношеского возраста в период ранней взрослости объективно складывающаяся социальная ситуация развития активизирует переживание личностью своего жизненного пути, объектом переживания становится вопрос определения смысла собственной жизни. Это позволяет выделить в качестве самостоятельного психологического

феномена процесс переживания смысла жизни. Под *переживанием смысла жизни мы предлагаем понимать сложный многоплановый процесс, проявляющийся в рефлексивной деятельности, направленной на осознание содержания смысла своей жизни, отражающий ценностное отношение к жизни, а также признание ценности осмысленности жизни для себя и жизни других людей.*

Важнейшими характеристиками переживания смысла жизни можно выделить следующие:

– оно является структурным образованием, состоящим из трёх компонентов: эмоционально-ценностного (отражает отношение личности к смыслу жизни, показывает ценность этого образования для неё), когнитивного (обеспечивает для личности определение и понимание смысла жизни как феномена человеческой жизни, а также отвечает за определение и нахождение смысла своей жизни) и поведенческого (является логическим следствием наличия / отсутствия смысла собственной жизни и определяет активность и деятельность личности в стремлении к его осуществлению);

– функционирование каждого из указанных компонентов является независимым, но, при этом они находятся в тесной взаимосвязи, взаимообуславливая и дополняя друг друга. Их сформированность и теснота существующих между ними связей является показателем общего уровня и особенностей развития процесса переживания смысла жизни;

– ему присуща возрастная динамика, в ходе которой происходит существенное изменение в отношении и понимании личностью смысла жизни, осознании потребности в стремлении к обретению смысла жизни, как необходимого условия её дальнейшего развития. Переживание смысла жизни есть относительно поздний продукт психологического онтогенеза личности, развитие которого актуализируется с того момента, когда человек в конце подросткового возраста пытается впервые построить, а на протяжении юношеского периода конкретизирует определённую систему своих жизненных целей. В периоде ранней взрослости впервые складываются объективные предпосылки для развития переживания смысла жизни, так как человек переходит к реализации жизненных целей;

– определение содержания смысла собственной жизни в структуре переживания смысла жизни показывает степень принятия личностью ценностей своей возрастной и социальной группы, общества в целом. Высшая степень их принятия, состоящая в переходе в разряд личностных ценностей обеспечивает осознание человеком смысла своей жизни;

– наличие способности к обозначению ясного содержания смысла своей жизни есть результат деятельности процесса переживания смысла жизни, что является признаком психологической зрелости личности в ранней взрослости.

Следовательно, представленность в переживании вопросов, связанных с определением смысла жизни, следует рассматривать в качестве важнейшей возрастной особенностью социальной ситуации развития личности в ранней взрослости. Переживание смысла жизни позволяет личности самоопределиться по отношению к психосоциальным задачам своего возраста, найти в них источник смысла собственной жизни, ясно и чётко обозначить его содержание и опосредовать им своё поведение и деятельность в обществе.

Список использованных источников и литературы

1 Волченков, В. С. Подходы к определению возрастных границ периода ранней взрослости / В. С. Волченков // Психология и жизнь: традиции культурно-исторической психологии и современная психология детства : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: Л. А. Пергаменик (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2010. – С. 57–59.

2 Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 4 : Детская психология / под ред. Д. Б. Элькони-на. – 1984. – 432 с.

3 Фахрутдинова, Л. Р. Структурно-динамическая организация переживания субъекта: автореф. дис. ...доктора психол. наук: 19.00.01 / Л. Р. Фахрутдинова; Казанский (Приволжский) федеральный университет. – Казань, 2012. – 42 с.

4 Франкл, В. Человек в поисках смысла : [сборник] : пер. с англ. и нем. / В. Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

5 Василюк, Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. – 200 с.

6 Деева, Н. А. Рефлексивные механизмы переживания: роль в жизнедеятельности человека и методика исследования / Н. А. Деева // Общество и право. – 2015. – № 1 (51). – С. 275–280.

7 Знаков, В. В. Понимание, постижение и экзистенциальный опыт / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 2011. – № 6. – С. 15–24.

8 Прохоров, А. О. Рефлексивный слой психического состояния / А. О. Прохоров // Мир психологии. – 2006. – № 2. – С. 38–49.

9 Садовникова, Н. О. Переживание как деятельность по разрешению профессионального кризиса личности / Н. О. Садовникова // Горизонты зрелости. Сб. тезисов участников Пятой всероссийской науч.-практ. конф. по психологии развития / ГБОУ ВПО МГППУ: редкол.: Л. Ф. Обухова (отв. ред.) [и др.]. – М., 2015. – С. 489–492.

10 Шаров, А. С. Онтология психологических механизмов рефлексии / А. С. Шаров // Электронный науч. ж-л «Вестник Омского государственного педагогического университета». Вып. 2006. – URL: www.omsk.edu.ru. – Дата обращения: 18.11.2014.

11 Волченков, В. С. Гетерохронность социального и личностного развития в ранней взрослости / В. С. Волченков, В. И. Слепкова // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2, вып. 4(8). – С. 341–347.

УДК 37.018.11:316.622:316.613.434-053.4

Н. И. Колтышева, Е. В. Костенок

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются причины формирования агрессивности старших дошкольников, особенности работы психолога по ее коррекции. Выделяется важная роль целевой программы, направленной на гармонизацию эмоциональной сферы и формирование конструктивных форм взаимодействия со сверстниками, развитие способности к самоконтролю эмоциональных проявлений.

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов и психологов, но и для общества в целом. Нарастающая волна детской преступности и увеличение числа детей, склонных к агрессивным формам поведения выдвигают на первый план задачу изучения психологических условий, вызывающих эти опасные явления. Несмотря на очевидные различия, всех агрессивных детей объединяет одно общее свойство – невнимание к другим детям, неспособность видеть и понимать другого. Те или иные формы агрессии характерны для большинства детей. Однако у определенной категории детей агрессия, как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал ребенка, сужаются возможности полноценной коммуникации, деформируется его личностное развитие. Агрессивный ребенок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе.

Исследуя причины, способствующие формированию агрессивности в детском возрасте, многие исследователи (Б. Крэйхи, Н. М. Платонова, Р. Бэрн и др.) придерживаются мнения, что дети черпают знания о моделях агрессивного поведения из трех основных источников.

Первый источник – это семья, которая может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать его

подкрепление. Формы проявления агрессии в семейных отношениях весьма разнообразны и включают в себя прямое физическое или сексуальное насилие, холодность, оскорбления, негативные оценки, подавление личности, эмоциональное неприятие ребенка, конфликтность, чрезмерный контроль или полное отсутствие его, избыток или недостаток внимания со стороны родителей, запрет на физическую активность, агрессивное отношение отца к матери [1, с. 67].

На становление агрессивного поведения ребенка влияют различные семейные факторы, например, конфликтность или неадекватный стиль семейного воспитания. Родители, применяющие крайне суровые наказания, использующие чрезмерный контроль (гиперопека) или, напротив, не контролирующие занятия своих детей (гипоопека), чаще сталкиваются с агрессией и непослушанием своих детей.

Поведение ребенка существенно зависит от эмоционального климата в семье, прежде всего от отношений с матерью. Матери малышей, сильно привязанные к детям, отличались отзывчивостью, теплотой, чутко реагировали на крик и потребности ребенка. Жестокое обращение и халатное выполнение материнских функций приводит к сильным страданиям младенца и формирует у него склонность к вспышкам гнева, а впоследствии трудности в социальной адаптации. Многие лица с криминальным поведением пережили травму материнской депривации и не были надежно привязаны к матери в раннем детстве [2, с. 198].

Агрессивные дети обычно вырастают в семьях, где мало интересуются развитием ребенка и предпочитают наказания заботе и терпеливому объяснению. В семье ребенок проходит первичную социализацию. Выявлено, что жестокие наказания коррелируют с высоким уровнем агрессивности у детей, а недостаточный присмотр за детьми, вседозволенность связаны с асоциальной направленностью.

Огромное значение в становлении агрессивного поведения ребенка в семье и вне ее, а также характера взаимоотношений с окружающими в зрелые годы оказывают следующие факторы семейного воспитания:

- реакция родителей на не устраивающее их поведение ребенка;
- характер отношений между родителями и детьми в целом;
- уровень семейной гармонии или дисгармонии;
- характер отношений с родными братьями и сестрами.

Установлено, что «если у детей (независимо от того, к какой возрастной группе они принадлежат): плохие отношения с одним или обоими родителями или дети чувствуют, что их в семье считают никуда не годными, или они ощущают безразличие к своим чувствам, а также отсутствие необходимой поддержки и заинтересованности их жизнью, то они с большой долей вероятности: будут втянуты в преступную

деятельность, будут ополчаться на других детей, будут вести себя агрессивно по отношению к своим родителям» [1, с. 112].

В соответствии с «теорией асоциальной агрессии» агрессивное поведение ребенка, прежде всего, вызывается недостатком нежной заботы и привязанности со стороны одного или обоих родителей. Фрустрация привязанности приводит к возникновению у ребенка постоянного чувства враждебности, поскольку он развивается через подражание значимым для него взрослым (в том числе их эмоциональным проявлениям). Установки и поведение, которые развились у ребенка в отношениях с родителями, впоследствии переносятся на других людей (одноклассников, учителей) [3]. Если проявление агрессии к конкретным людям пресекается (или делается невозможным в силу иных причин), агрессия может смещаться на новый «более безопасный» (доступный) объект.

Одним из факторов, обуславливающих и подкрепляющих агрессивное поведение детей, значимость которого особенно возросла в последние десятилетия, является показ насилия в средствах массовой информации. Не будет преувеличением сказать, что насилие в СМИ встречается крайне часто. Значительная представленность насилия ставит задачу изучения его воздействия на реальное агрессивное поведение.

Телевидение является важным источником познания мира наряду с опытом реальной жизни. Агрессивные «программы» поведения приобретаются и закрепляются посредством взаимодействия наблюдения и проигрывания. Они могут быть активированы стимулами внешней среды или посредством активации памяти. Те, кто смотрят много насилия, вероятнее будут развивать когнитивные «программы» поведения, которые вызывают насилие или агрессию как способ решения проблем. Чем чаще ребенок проигрывает агрессию в фантазиях, тем более вероятно он воспроизведет данный скрипт, а значит его открытое поведение будет более агрессивным.

Дети усваивают различные модели поведения (как приемлемые, так и неприемлемые социально) в ходе взаимодействия с другими детьми. И различные формы агрессивного поведения также возникают при общении со сверстниками.

Рассматривая основные потребности человека, которые могут оказаться фрустрированы в различных социальных ситуациях, следует обратить особое внимание на социальные потребности (А. Маслоу, К. Хорни, Г. Салливан, Э. Фромм и др.). К их числу можно отнести такие потребности как потребность в защищенности, потребность в принятии и принадлежности группе, потребность в популярности и некоторые другие.

В старшем дошкольном возрасте одной из наиболее актуальных социальных потребностей является потребность в общении со сверстниками,

в популярности. Фрустрация этой потребности, как правило, очень остро переживается детьми. Отвержение группой может стать причиной очень интенсивных негативных переживаний, проявляющихся в различных видах дезадаптированного поведения. Можно предположить, что одним из проявлений фрустрации потребности в популярности, в высоком социальном статусе в группе сверстников могут выступать агрессивные реакции. Эти агрессивные реакции могут быть направлены на непосредственный источник фрустрации, то есть членов группы, которая отвергает ребенка, либо, в соответствии с теорией «фрустрации – агрессии» такая агрессия скорее будет направлена на других лиц, более беззащитных и не имеющих для ребенка столь высокой значимости как его сверстники. Замещение может привести к тому, что возросшая агрессивность отверженного ребенка может выливаться на животных, на детей младшего возраста и других [4, с. 56].

Важнейшим психологическим условием личностного развития детей и подростков, по мнению И. В. Журловой, выступает сфера их общения со сверстниками и взрослыми. Неудачи в общении приводят к внутреннему дискомфорту, компенсировать который не могут никакие объективные высокие показатели в других сферах жизни и деятельности. Следовательно, проявление детьми и подростками агрессивного поведения является объективным свидетельством личностного неблагополучия [5, с. 7].

Дети черпают знания о моделях агрессивного поведения из трех основных источников. Семья может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать его подкрепление. Вероятность агрессивного поведения детей зависит от того, сталкиваются ли они с проявлениями агрессии у себя дома. Агрессии дети обучаются при взаимодействии со сверстниками, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения во время игр. Значимым фактором становления агрессивных форм поведения являются взаимоотношения со сверстниками. Например, дети в течение пяти лет регулярно посещавшие детский сад, оценивались учителями как более агрессивные, чем посещавшие детский сад менее регулярно. Агрессивное поведение связано и с положением ребенка в кругу своих сверстников. Отвержение ребенка другими детьми и низкий социальный статус в группе сверстников также провоцирует его к применению агрессивных форм поведения. Дети учатся агрессивным реакциям не только на реальных примерах (поведение сверстников и членов семьи), но и на символических, предлагаемых масс-медиа.

Анализ данных, полученных при обработке рисунков «Несуществующего животного» детей старшего дошкольного возраста, показал, что у большинства детей, как из контрольной (64 %), так и экспериментальной группы (62 %) в рисунках прослеживается проявление агрессивности.

У большинства исследуемых детей из контрольной группы (60 %) и 54 % детей из экспериментальной группы отмечается агрессивность в поведении: дети спорят, ругаются со взрослыми; часто винят других в своих ошибках; сердятся, отказываются подчиняться правилам и т. д.

Поведение дошкольников характеризуется следующими особенностями:

- у детей отмечаются вегетативные признаки проявления агрессивности: дети краснеют (бледнеют) в состоянии раздражения (гнева);

- чувствительность к помощи взрослого: замечания в словесной форме не тормозят проявление вербальной и физической агрессии;

- ребенок говорит, что поступил «плохо», но все равно продолжает вести себя агрессивно;

- отмечается недостаточность в проявлении гуманных чувств: стремится делать назло другим, проявляет безразличие к страданиям других, стремится причинить другому страдание;

- чувствительность к агрессии других: проявляет агрессивные реакции первым, первым отнимает игровой предмет, игрушки у другого ребенка, толкается, когда обижают, бьет других детей, если ребенка случайно толкнули;

- чувствительность к присутствию других: щипается на глазах у всех, толкает сверстника на глазах у всех, ситуация совместной деятельности провоцирует агрессивное поведение у ребенка;

- физическая агрессия, направленная на предмет: ломают постройку на глазах у всех, стремятся разорвать игровую предметную карточку, книжку, отрывают руки, ноги кукле;

- проявляется агрессия, направленная на сверстников: толкает других детей, бьет, кусает в состоянии раздражения;

- агрессия, направленная на себя, проявляющаяся в щипании себя в состоянии фрустрации;

- беспричинное недоброжелательное отношение к члену семьи;

- вербальная агрессия, проявляющаяся в том, что дети говорят обидные слова взрослым и детям;

- отмечаются неупорядоченные проявления агрессии: плюются в состоянии раздражения и т. д.

У остальной части детей (42 % из контрольной группы и 35 % из экспериментальной группы) отмечается 1 уровень агрессивности: у детей нет опасности закрепления ситуативно-личностных реакций агрессии как патохарактерологических; они самостоятельно овладевают собственной агрессивностью.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа исследования агрессивности детей показал, что у большинства исследуемых

детей, как из контрольной (58 %), так и экспериментальной группы (65 %), отмечается достаточно выраженное проявление агрессивности. У детей отмечаются проявления как вербальной (говорят обидные слова взрослым и детям), так и физической агрессии (дети ломают постройку на глазах у всех, стремятся разорвать игровую предметную карточку, книжку, отрывают руки, ноги кукле; проявляет агрессивные реакции первым, отнимают игровой предмет, игрушки у другого ребенка, толкаются, когда обижают, бьют других детей). Любят отдавать приказы сверстникам, подчинять себе, нередко, если что-то не получается, выходят из себя: рвут бумагу, ломают игрушки, бросают вещь, спорят, ругаются со взрослыми, отказываются подчиняться взрослым, винят окружающих в своих ошибках, иногда теряют контроль над собой, быстро реагируют неподобающим образом на различные действия окружающих, которые их нередко раздражают. Дети понимают, что поступают «плохо», но все равно продолжают вести себя агрессивно. У данной части детей отмечается недостаточность в проявлении гуманных чувств: стремятся делать назло другим, проявляют безразличие к страданиям других, стремятся причинить другому страдание. Отмечаются неупорядоченные проявления агрессии: плюются в состоянии раздражения и т. д.

На основании полученных результатов исследования, подтверждающих необходимость проведения коррекции и профилактики детской агрессивности, была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на гармонизацию эмоциональной сферы и формирования конструктивных форм взаимодействия со сверстниками, а также развитие способности к самоконтролю эмоциональных проявлений, отражающих агрессивную направленность поведения.

Задачами разработанной коррекционно-развивающей программы являются:

1. Формирование осознания собственных эмоций и чувств других людей, развитие эмпатии.

2. Расширение представления участников о себе и других, развитие коммуникативных умений, а также развитие позитивной самооценки.

3. Обучение детей отреагированию (выражению) своего гнева приемлемым способом, безопасным для себя и окружающих, а также отреагированию негативной ситуации в целом, обучение ребенка техникам и способам управления собственным гневом, развитие контроля над деструктивными эмоциями.

4. Обучение ребенка конструктивным поведенческим реакциям в проблемной ситуации, снятие деструктивных элементов в поведении.

Коррекционно-развивающая программа представлена 4 блоками. Каждый блок направлен на коррекцию определенной психологической черты

или особенности детей и содержит набор соответствующих психологических методов и техник, позволяющих скорректировать данную особенность.

Анализ сопоставления результатов исследования уровня агрессивности в двух группах до и после проведения коррекционно-развивающей программы показал, что в контрольной группе не произошло изменений в уровне агрессивности детей, в то время как в экспериментальной группе снизилось процентное соотношение детей с высоким уровнем агрессивности с 62 % до 27 %, увеличилось детей со средним уровнем агрессивности (с 31 % до 54 %), также увеличился процент детей с низким уровнем агрессивности (с 8 % до 19 %). Качественный анализ результатов исследования показал, что дети из экспериментальной группы стали более социально адаптированы, проявление агрессивного поведения отмечается лишь в отдельных случаях, когда ущемляются их интересы, проявление агрессивности находится в пределах нормы.

Список использованных источников и литературы

1 Крэйхи, Б. Социальная психология агрессии / Б. Крэйхи ; пер. с англ. А. Лисициной. – СПб. и др.: Питер, 2003. – 333 с.

2 Бандура, А., Уолтерс, Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / пер. с англ. Ю. Брянцевой и Б. Красовского. – М., 1999. – 512 с.

3 Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

4 Паттерсон, С. Теории психотерапии. 5-е изд. / С. Паттерсон, Э. Уоткинс. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.

5 Журлова, И. В. Работа социального педагога с агрессивными детьми / И. В. Журлова // Сацьяльная педагогіка. – 2010. – № 7. – С. 3–8.

УДК 159.923:159.942.2:316.647.82

Е. В. Одиночкина

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ПЕРЕЖИВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТЧУЖДЕНИЯ КАК НАРУШЕНИЕ СМЫСЛОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ

В статье рассмотрены теоретические основания понятия психологического отчуждения, раскрыты различные стороны переживания психологического отчуждения, обозначены различные по своей сути психологические механизмы, стоящие за дефиницией отчуждения, в том числе, в рамках культурно-исторической традиции Л. С. Выготского. Описаны особенности нарушения смысловой регуляции.

Содержание понятия «отчуждение» лежит в основе разнообразных экономических, социальных и психологических феноменов. Понятие отчуждения широко использовалось в экзистенциальной философии, поэтому в настоящее время в психологической литературе укореняется взгляд на проблему отчуждения соответствующий экзистенциальной парадигме. Отчуждение определяется как переживание потери контакта с самим собой и внешним миром, утраты чувства целостности и осмысленности своего существования. Наряду с описанием разнообразных феноменологических признаков отчуждения исследователями подчеркивается его позитивная роль для развития личности. Это возможность с помощью собственного внешнего наблюдателя увидеть себя со стороны. За понятием отчуждения стоят различные по своей сути психологические механизмы. С эмпирической точки зрения, за понятием отчуждения у разных авторов стоит сходный ряд субъективных феноменов: неблагополучие в различных жизненных сферах, переживание бессилия, нигилизм или цинизм по отношению к общественным ценностям, переживание изоляции, чувство утраты смысла.

С. Мадди отождествляет отчуждение с определенным видом экзистенциального недуга, проявляющегося в отказе человека от совершения творческого выбора в пользу неопределённости, связанной с осуществлением уникального смысла собственной жизни, в результате чего последняя приобретает приспособленческий характер, осуществляет только биологические потребности и социальные роли, но не аутентичные внутренние контексты [1].

Д. А. Леонтьев использует термин «смысловое отчуждение», который описывает смысловые нарушения в различных жизненных сферах. Личность может испытывать смысловое отчуждение в определенной деятельности, но не испытывать утраты смысла жизни. Однако мотив, придающий осмысленность конкретной деятельности, в которой человек реализует свои возможности, может быть недостаточным для переживания им общего смысла жизни [1, 2]. В данном случае понятие «смысловое» видится лишним, ведь дефиниция «отчуждение» уже предполагает в своем содержании нарушение смысловой сферы вплоть до смыслоутраты.

Л. С. Выготский в свое время ввел понятие «смысловое поле», которое является составной частью понятия «смысл». Последнему ученый отдает большее предпочтение и определяет как динамическое единство различных компонентов отношения человека к миру, как интегральную характеристику смысловой сферы. Так, смысл является единством задачи, знака, мотива и значения. Соответственно обособление данных категорий друг от друга ведет к утрате смысловых связей и различного рода переживаниям, в том числе, к переживанию отчуждения. Л. С. Выготский

ввел понятие переживания, как единицу сознания, и отметил в нем как аффективную составляющую, так и смысловую [3–5]. Ф. Е. Василюк, развивая понятие переживания, отметил его деятельностное содержание [6]. Изолированность некоторых психических содержаний от сознания субъекта при сохранении их влияния на функционирование личности является одной из сторон феномена отчуждения. Подобное понимание приводит к частичному пересечению отчуждения с защитными механизмами, но не сводится к ним.

Стоит отметить, что такие понятия как отчуждение и переживание отчуждения являются феноменологически различными. Переживание отчуждения – это процесс, который воспринимается, проживается субъектом, и может быть рассмотрен им как интенция к действиям. Переживание отчуждения в некоторых случаях представляет собой расщепление или чувство отстранённости от некоторой части своего «Я», что в дальнейшем ведет к нарушению смысловой регуляции вплоть до распада сознания. При этом важна проблема пассивного и активного «Я», чрезмерная раздвоенность и отсутствие взаимодействия между которыми, приводит к переживанию потери центра личности, к торможению осознания различных психических содержаний. Интенция личности в этом случае должна быть осознанно обращена к собственным или нравственным общечеловеческим ценностям. При этом осознание – это процесс внутреннего соотнесения конкретных ситуаций с жизнью в целом, с культурными ценностями либо, наоборот, наиндивидуальных смыслов с конкретной ситуацией. Осознание ответственности за собственную жизнь, осуществляемые выборы и их последствия сопровождается переживанием экзистенциальной тревоги, уровень которой может указывать на степень нарушения внутреннего баланса, смысловой регуляции. Высокий уровень экзистенциальной тревоги может приводить к нарушениям смысловой регуляции, что переживается как психологическое отчуждение. Однако такая тревога необходима, чтобы держать в фокусе внимания смысловые феномены и психические содержания сознания для предотвращения его разрушения.

Повышение осмысленности жизни подчеркивает общую активность смысловой системы, благодаря которой смысловые отношения обретают новые содержания жизни, а уже сложившиеся отношения углубляются. Регуляторная функция смысловой системы подчинена интенции переживания, которая обеспечивается за счет работы целостной системы механизмов. Нарушение системы механизмов смысловой сферы приводит к переживанию психологического отчуждения. Понятие «психологическое отчуждение» мы используем для избегания чрезмерного обобщения, возможное при употреблении термина «отчуждение».

Под переживанием психологического отчуждения понимается деятельность психики, включающая в себя процесс осознания индивидом потери, непонимания собственного «Я», ценностей, потребностей, отсутствия общности интересов с внешним миром, наличие чувства одиночества, безразличия, отсутствия интенции в различных жизненных сферах и деятельности. Это особая работа по перестройке психологического мира, психических содержаний, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и внешним миром, общей целью которой является повышение осмысленности жизни. Психологическое отчуждение проявляется в чувствах страха, одиночества, в отсутствии фундаментальных ценностей, в широком распространении апатии, равнодушия. Психологическое отчуждение сопровождается утратой личного или жизненного смысла, утратой чувства связности с миром [1, 2, 6].

Неудачные попытки в жизни могут привести человека к непониманию себя самого, то есть к отчуждению от себя. Осмысленность жизни не дается человеку в одночасье, происходит постепенное накопление жизненного опыта, формируется система знаков, значений, задач и мотивов, которые объединяются в единый смысловой поток, регулируется на индивидуальным смыслом. При нарушении смысловой регуляции пропадает чувство связности человека с миром, с другими людьми. Смысловая регуляция сопряжено с понятием саморегуляции. Последняя рассматривается как внутренний механизм, который лежит в основе мотивированного, спланированного и разумного поведения; совокупность внутренних процессов, посредством которых индивид отслеживает и контролирует действия, мысли и эмоции для достижения какой-то цели; способность управлять собственным поведением, контролировать собственные импульсы, сдерживать одну реакцию и обнаруживать другую по требованию. «Смысловая реальность – это, прежде всего, реальность тех связей, которые связывают индивида с различными аспектами его жизненного мира. Благодаря этим связям возникает ощущение наполненности жизни смыслом – ощущение включенности ее в более широкий контекст и ее интенциональной направленности на мир. Осмысленность жизни соотносится с богатством связей с миром, прежде всего с их многообразием и структурированностью, связанностью и возникающей в результате связностью жизни как целого. Смысловая регуляция – это система критериев и механизмов самонастройки жизнедеятельности, направленных на обеспечение ее соответствия этим связям» [1, с. 68]. Смысловая регуляция включает в себя сознательную рефлексию, как особый механизм осмысления психических содержаний сознания, деятельности, общения, определяемой ее индивидуальными качественными особенностями в процессе жизнедеятельности. Механизм рефлексии

заключается в том, что личностью целенаправленно или с помощью другого человека или группы, строится граница, которую нужно оформить и утвердить в своей смысловой системе.

Данный механизм может реализовываться посредством разнообразнейших смысловых задач, постановка которых личностью зависит от ее индивидуальных особенностей и внешних условий. Рефлексия является механизмом динамики ценностно-смысловой сферы, представляется также в рамках подхода. Содержательно рефлексия, в данном случае, раскрывается через процессы интеграции и дифференциации границ. Смысловая система актуализирует ценности человека и задает направленность его деятельности. Процессы интеграции и дифференциации границ происходят благодаря наличию у человека возможности осуществлять рефлексю. Рефлексия, в данном случае, выражает суть смысловой динамики и механизмов ее изменения [1, 2, 5].

В рамках культурно-исторической традиции переживание психологического отчуждения можно рассматривать как нарушение единства аффективных и когнитивных компонентов в отношении человека к миру, в процессе перехода внешнего содержания мира знаков во внутренний мир значений, смыслов и последующих действий [3]. Для преодоления отчуждения человеку необходимо обратиться к себе, к своему внутреннему «Я» и затем выстроить систему социальных связей с другими людьми. Специфика переживания психологического отчуждения определяется особенностями жизненных ситуаций, ставящих человека перед необходимостью переживания невозможности жить в данных личности условиях, реализовывать внутренние интенции. При смещении баланса психических содержаний в сторону чрезмерного усиления или ослабления, перенасыщении задачами или их отсутствии возникают различные нарушения в смысловой регуляции, что может привести к психологическому отчуждению.

Таким образом, в статье с различных позиций рассмотрено понятие отчуждения, разведены понятия отчуждения и переживания отчуждения, выделены феноменологические различия и особенности переживания психологического отчуждения как нарушения смысловой регуляции.

Список использованных источников и литературы

1 Осин, Е. Н. Смыслоутрата и отчуждение / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 68–77.

2 Леонтьев, Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология регуляции деятельности (статья первая) / Д. А. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.

3 Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т./ Л. С. Выготский. – М.: Педагогика. – 1982. – 498 с.

4 Выготский, Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 88 с.

5 Завершнева, Е. Ю. Представление о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л. С. Выготского / Е. Ю. Завершнева // Вопросы психологии. – 2015. – № 15. – С. 120–133.

6 Василюк, Ф. Е. Психология переживания / Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 72 с.

УДК 316. 612–053.6:316.624

И. В. Сильченко

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

В статье анализируются условия и причины, способствующие формированию аддикций у подростков. Излагаются результаты эмпирического исследования стилей семейного воспитания и межличностных отношений со сверстниками подростков, склонных к аддиктивному поведению. Обосновывается влияние неблагоприятной социальной ситуации развития подростков на формирование у них зависимости.

Среди многих проблем, стоящих перед нашим обществом, одно из важных мест занимают проблемы борьбы с алкоголизмом, токсикоманией и наркоманией. Эти отрицательные явления угрожают здоровью населения страны, а, следовательно, влияют и на национальную безопасность. В последнее время исследователи и специалисты всё чаще говорят о наблюдающейся тенденции ранней алкоголизации подростков и молодежи, показателем которой стал постоянно снижающийся средний возраст начала употребления спиртных напитков. Отмечается также, что алкоголизация подростков идет, как правило, в связке с ранней криминализацией, а также с различными формами девиантного поведения [1, с. 119]. Все это обусловило необходимость более тщательного исследования механизмов функционирования, условий и закономерностей формирования зависимого поведения. Это даст возможность уже на ранних стадиях выявить признаки подросткового неблагополучия и оказать комплексную помощь по выведению их из социально опасного положения, обязательными компонентами которой являются

профилактика и психологическая помощь молодежи со склонностью к аддиктивному поведению.

Подростковый возраст вообще и ранняя юность в особенности представляют собой группу повышенного риска. Во-первых, сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой «Я-концепции». Во-вторых, пограничность и неопределенность социального положения юношества. В-третьих, противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних норм и послушании взрослым, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились или не окрепли. В-четвертых, подростковый период характеризуется ярким проявлением акцентуаций характера, способствующих формированию аддикций (гипертимный, неустойчивый, конформный, истероидный, эпилептоидный типы), и гипертрофированными поведенческими реакциями: группирования, эмансипации, увлечения (хобби), имитации, оппозиции, компенсации, гиперкомпенсации [2; 3; 4].

Исследователи считают, что поведение, связанное с употреблением алкоголя и наркотиков, следует рассматривать как комплекс социально-психологических проблем. К настоящему времени накопился достаточный фактический материал, свидетельствующий о том, что основными факторами, способствующими формированию аддикций у подростков, являются неблагоприятная социальная ситуация развития ребенка и комплекс его психологических свойств (особенности темперамента, характера, личности).

К условиям и обстоятельствам социальной ситуации развития подростка, увеличивающим его шансы стать потребителем алкоголя и наркотических веществ, относят влияние семьи и неформальной группы. Особое значение придается семье. На формирование зависимости у молодых людей влияют следующие семейные факторы: взаимоотношения в семье; изоляция молодого человека от семьи; отсутствие чувства принадлежности к семье; дисфункциональные воспитательные стили с высоким уровнем семейного стресса, семейной нестабильностью; недостаточно близкие отношения с родителями; недостаточная поддержка со стороны родителей; недостаток любви; неудовлетворенная потребность в признании, доверии, любви; конфликты между родителями; недоброжелательность и враждебность родителей; дисгармония в семье; разводы, неполные семьи; наличие в семье больных алкоголизмом или наркоманией; несоблюдение членами семьи социальных норм и правил [5, с. 96]. Выявлена прямая зависимость между антиобщественным

образом жизни семьи и формированием мотивов девиантного поведения, что объясняется склонностью детей, особенно на первых порах своей социализации, активно усваивать негативные ценности и представления родителей [1, с. 108].

Немаловажной мотивирующей силой аддиктивного поведения подростков обладают неформальные группы асоциального характера. Важнейшими причинами приобщения к ним являются школьная неуспешность, особенно начавшаяся в младшем школьном возрасте; конфликтные отношения с педагогами и соучениками, неблагоприятное положение в системе личных взаимоотношений в учебном коллективе. Психологические особенности возраста таковы, что подросток не может находиться в изоляции и ищет группу, в которой он был бы равным. И. С. Кон полагает, что чувство самоуничижения, своего несоответствия предъявляемым требованиям ставит перед выбором либо в пользу требований и продолжения мучительных переживаний самоуничижения, либо в пользу повышения самоуважения в поведении, направленном против этих требований. Выбирается, как правило, второе. Поэтому желание соответствовать ожиданиям коллектива, общества уменьшается, а стремление уклониться от них, напротив, возрастает [4, с. 252–253]. В результате подросток начинает со все большей враждебностью относиться к среде, которая пренебрегла им, и тяготеть к таким же «отверженным» девиантным сверстникам, у которых находит, наконец, признание и одобрение своего отклоняющегося поведения. Развиваясь в социально неблагополучной среде, он усваивает ее нормы и ценности, даже если они противоречат принятым в обществе, для ребенка они – наиболее правильные, поскольку опыт жизни в иной социальной среде у него неудачен.

Таким образом, наличие аддиктивного поведения имеет в своей основе социальную дезадаптацию, которая означает нарушение взаимодействия индивидуума со средой, характеризующееся невозможностью осуществления им в конкретных микро-социальных условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям [6, с. 8].

Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования явилось изучение характера семейных отношений и отношений со сверстниками подростков, склонных к аддиктивному поведению. Исследование проводилось в рамках экспериментального проекта «Разработка и апробация модели предупреждения противоправного поведения учащихся, склонных к девиантному поведению» в УО «Гомельский государственный профессиональный лицей машиностроения». Всего были обследовано 69 учащихся в возрасте от 15–17 лет.

Для реализации поставленной цели использовалась методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орла, информация о структуре межличностных отношений была получена с помощью социометрического метода, для определения стилевых особенностей семейного воспитания применялась методика «Родителей оценивают дети» (И. А. Фурманов, А. А. Аладьин, 1999).

По результатам исследования склонности к отклоняющемуся поведению выборка была разделена на две группы: 1) учащиеся, имеющие склонность к аддиктивному поведению (28 человек); 2) учащиеся, не склонные к аддиктивному поведению (31 человек).

Учащиеся первой группы характеризуются предрасположенностью к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонны к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем, ориентированы на чувственную сторону жизни, у них преобладают гедонистически ориентированные нормы и ценности. Кроме этого, у подростков этой категории выявлена склонность к преодолению социальных норм и правил, а также нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций и готовность реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении.

Это подтверждается и объективными данными. Все 28 учащихся за распитие спиртных напитков, совершение правонарушений и пропуски занятий без уважительных причин состоят на внутриучилищном учете, на учете в инспекции по делам несовершеннолетних – 17 человек, на учете в наркологическом диспансере за систематическое употребление алкоголя – 12 человек.

В результате анонимного анкетирования выявлено, что 91 % учащихся этой группы употребляют спиртные напитки и 83 % – пробовали наркотики. Знакомство подростков с алкоголем и наркотиками происходит рано. Пять процентов респондентов попробовали алкогольные напитки в 6 лет, а с 13 до 16 лет познакомились с алкоголем 94 % обследованных подростков. Более того, образ жизни многих из них связан с достаточно частым употреблением определенных видов спиртных напитков: 8 % учащихся употребляют спиртные напитки ежедневно, несколько раз в неделю – 27 %; один раз в неделю – 23 %; один раз в месяц – 16 % и по праздникам – 26 % обследованных. Большинство респондентов (65 %) в качестве наиболее предпочитаемого спиртного напитка называют пиво, 25 % – водку и 10 % вино и джин-тоник. Наркотики впервые попробовали в 9 лет 5 % испытуемых, а к 16 годам 83 % обследованных подростков имеют опыт их употребления. Эти данные свидетельствуют о большой включенности данных учащихся в процесс алкоголизации и наркотизации.

Среди аддиктивных подростков 90 % занимают неблагоприятное положение в системе личных взаимоотношений, причем 75 % из них получили статус «изолированных», что является свидетельством их эмоционально – психологической изоляции в учебных группах. К причинам неблагоприятного положения исследуемых подростков можно отнести их недисциплинированность (драки, хулиганство в лицее), грубость. Они часто пропускают занятия, не интересуются учебой, конфликтуют с преподавателями, мастерами и учащимися. Они постоянно проявляют недовольство, не умеют общаться, склонны проявлять аффективно-защитные реакции (грубость, озлобленность) или уходить из ситуации общения.

Исследование стилей семейного воспитания показало, что в 60 % семей девиантных подростков присутствует факт безнадзорности (гипопротекция), в 40 % семей – игнорирование потребностей ребенка, прежде всего в общении, любви и внимании.

Аутсайдерство – это то общее, что сближает подростков и притягивает друг к другу. Это социально-психологическая действительность, которая питает образование неформальных групп с антиобщественной ориентацией, а ограниченные возможности удовлетворения потребностей и реализации интересов ускоряют превращение субъективной готовности к выбору противоправных способов протеста и самореализации в объективную реальность. Таким образом, доминирующий мотив вхождения в неформальную группу – боязнь остаться в изоляции, потребность в понимании, равноправии, авторитете, нужности («там я впервые почувствовал себя равным, там я нужен...»). На вопросы анкеты о том, есть ли среди их окружения люди, которые систематически употребляют алкогольные напитки, 80 % учащихся с отклоняющимся поведением назвали друзей, 60 % – родителей. На вопрос о наличии в их окружении людей, которые систематически употребляют наркотические вещества, положительный ответ дали 55 % испытуемых.

Таким образом, неблагоприятная семейная ситуация, неблагоприятное положение в системе личных взаимоотношений в учебном коллективе и, как следствие, отчуждение подростков от учебного заведения, неадекватное самоотношение – главные механизмы переключения ребят в объединение асоциальной и антисоциальной направленности. В них они удовлетворяют потребность в одобрении, причастности и ощущают собственную значимость.

Список использованных источников и литературы

1 Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция: учеб. пособие / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. – Минск: Аверсэв, 2004. – 365 с. – (Учебник высшей школы).

- 2 Личко, А. Е. Подростковая психиатрия / А. Е. Личко. – М., 1979.
- 3 Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с. – Серия «Мастера психологии».
- 4 Кон, И. С. Психология ранней юности : К. для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
- 5 Шнейдер Л. И. Девиантное поведение детей и подростков: учебное пособие / Л. И. Шнейдер. – М.: Издательства : Академический проект, Гаудеамус, 2007. – 362 с.
- 6 Гоголева, А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А. В. Гоголева. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с. (Серия «Библиотека психолога».)

УДК 159.9

А. И. Тарелкин

Могилев, УО «Белорусско-Российский университет»

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ТРУДНОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ

В статье рассматриваются личностные факторы переживания трудностей общения. Указывается взаимосвязь и взаимообусловленность личности и переживания трудностей общения. Подчеркивается, что переживание трудностей общения связано равно как с самоуничижением, так и возвышением себя над другими.

Трудности общения являются негативными переживаниями, неравновесными психическими состояниями отрицательной модальности. Преодоление трудностей общения связано, прежде всего, с выявлением психологических факторов, их вызывающих. Не случайно некоторые исследователи отождествляют трудности общения и их факторы: в основу понятия трудностей общения положены факторы их вызывающие, классификация трудностей общения выступает и как классификация их факторов [1].

Исследователи выделяют различные индивидуально-психологические характеристики личности, которые могут выступить факторами трудностей общения: монологическая направленность личности в общении; интровертированность и нейротизм; определенные акцентуации характера; низкий уровень когнитивной сложности; экстернальный локус контроля; эгоцентризм, отсутствие способности к децентрации, доминанта на «личном Я», гордыня; заниженная самооценка, негативный «Образ-Я»; тревожность; агрессивность; ригидность; коммуникативная

пассивность; застенчивость; одиночество, аутичность, отчужденность; комплекс коммуникативной некомпетентности; механизмы психологической защиты и др.

К. Меэр выделяет пять «фундаментальных переменных, с помощью которых обобщенно могут быть описаны коммуникативные и личностные особенности людей»: общительность–замкнутость; социально-психологическая совместимость – несовместимость; истероидность – неистероидность; удовлетворенность – неудовлетворенность, фактор социальной чувствительности [2].

В. Н. Куницына утверждает, что личностные свойства, вызывающие трудности общения, можно охарактеризовать следующим образом: человек хочет и может, но не умеет общаться (невоспитанный, беззастенчивый, отвергаемый, эгоцентричный); не хочет, не умеет и не может общаться (аутичный, глубоко одинокий); умеет, но уже не может и не хочет (отчужденный, выключившийся из социальных связей, «одиночество в толпе»); умеет, может, но не стремится (глубоко инвертированный, самодостаточный, не имеющий мотивации); и может, и хочет, но боится общаться (застенчивый) [3, с. 25].

Заслуга описания субъекта затрудненного общения принадлежит Ю. А. Менджерицкой. «Субъектом затрудненного общения выступает индивид, преобразовательная активность которого направлена на фрустрацию социальных потребностей, разрыв эмоционально-значимых связей, создание внутриличностного когнитивно-эмоционального напряжения. Для него является характерным искажение понимания себя и другого. Отказ от рефлексии по поводу своей представленности в других, смещение отношений, установок, ценностных ориентаций в направлении обесценивания себя и другого (деперсонализация, деиндивидуализация), демонстрация неадекватных эмоциональных реакций, низкого уровня эмпатии. Последствиями преобразовательной активности субъекта затрудненного общения выступают трения, сбои, конфликты, сопровождающиеся недостижением цели, неполучением желаемого результата» [4, с. 11].

Исследование О. В. Матора курсантов-будущих пограничников позволило выделить обобщенные психологические характеристики курсанта, с которым возникают коммуникативные барьеры у других курсантов: лживый, слабовольный, робкий, молчаливый, замкнутый, неуверенный, пассивный, вялый, нелюдимый [5, с. 16]. Курсанты к качествам личности курсанта, затрудняющего общение, отнесли: замкнутость – 87,0 %; необщительность – 84,1 %; неуверенность в себе – 83,6 %; недостаточный самоконтроль поведения и волевую саморегуляцию состояния – 67,1 %; застенчивость – 66,2 %; зависимость от внешних обстоятельств

и оценок – 60,7 %; неинициативность – 49,3 % [5, с. 13]. Курсанты имеют трудности общения с курсантом, который не умеет слушать – 79,5 %; имеет привычку перебивать разговор – 73,7 %; не умеет выйти из общения, вовремя его прекратить – 45,5 %; не желает поддерживать зрительный контакт во время разговора – 42,5 %; имеет слишком тихую речь – 40,8 %; имеет длительные паузы в речи – 40,8 %; имеет слишком быстрый темп речи – 34,6 %; имеет слишком громкую речь – 26,0 %; не умеет выразить отношение с помощью жестов, мимики, интонации – 18,1 % [5, с. 13].

С. А. Васюра выделила три группы трудностей и исследовала соответствующее каждой содержание представлений о сверстнике как субъекте затрудненного общения у представителей различных возрастных групп (16–17 лет, 18–21 года, 26–35 лет). Согласно ее данным, содержание представлений на стадии личностной субъектности (для возрастной категории от 18 лет до 21 года) выглядит следующим образом: 1) социально-перцептивные трудности общения (неумение партнера поставить себя на место другого человека); 2) отношение-обращение (безразличное, неприязненное/враждебное, властное), высокомерные виды отношений к другим людям/ко мне; 3) навыки взаимодействия (привычка партнера перебивать разговор, желание партнера навязать свою точку зрения) [6, с. 180]

Согласно В. Н. Горяниной, социальные установки и стереотипы лежат в основе непродуктивности стиля межличностного взаимодействия. К непродуктивному стилю индивида приводит неосознанная идентификация с неконструктивными социальными установками и моделями контакта в семье и в других референтных для человека группах. К таким установкам В. Н. Горянина относит: 1) обесценивание человеком самого себя (обнаружена у 88,5 % испытуемых) – проявляется в неуверенности, недовольстве собой, самоуничижении; 2) недоверие к людям и к миру в целом (у 76,9 %) – проявляется во враждебности, склонности «бороться за справедливость», желании скрыть от окружающих свои истинные чувства; 3) «обреченность на одиночество» (у 46,9 %) – проявляется в эмоциональной разьединенности с близкими, отстраненности, ощущении собственной ненужности, заброшенности; 4) «позиция жертвы» (у 46,3 %) – может переживаться как несправедливость, зависимость от обстоятельств, безысходность обреченность быть бедным; 5) обесценивание себя и/или других (у 19,2 %) – может проявляться как соперничество, склонность к борьбе «Я хуже – они лучше» или «Я лучше – они хуже» [7, с. 80–81].

Л. А. Коновалова исследовала перцептивные механизмы затрудненного взаимодействия в психологическом консультировании. Она подчеркивает,

что трудности могут быть вызваны не только поведением консультируемого (например, перенос и контрперенос), но и самого консультанта. Трудности могут возникнуть из-за несоответствия между восприятием себя консультируемым и информацией о нем, поступающей от консультанта. Но и консультант может ошибаться в восприятии клиента, что также может быть связано с действием проективного механизма, но уже со стороны консультанта, который, к примеру, озабочен собственным самовосприятием, соответствием образу профессионала, а черты, не соответствующие образу идеального психолога, проецирует на клиента [8].

Я. В. Молчанова составила список возможных причин трудностей общения из 994 наименований, в результате их кластеризации было выделено три группы личностных качеств, выступающих причиной затрудненного общения: 1) качества, способствующие чрезмерной личностной экспансии (утилитарный подход к общению; независимость, гордость; чрезмерная активность в общении и стремление к доминированию; жестокость, негибкость, нетерпимость, недоброе отношение к людям); 2) качества, препятствующие психологической экспансии личности (скованность, неуверенность в себе, закомплексованность, боязливость, пассивность; осторожность, замкнутость); 3) общие характеристики личности (идеализм, впечатлительность; неразвитость, незрелость, неорганизованность, глупость) [9, с. 103–106].

Автор приходит к выводу о том, что существует некое общепринятое «среднее» мнение, ядерное представление о том, что чаще всего становится причиной трудностей общения и это представление носит определенно прогностический характер: трудности общения имеют место именно в связи с указанными причинами.

Ж. М. Глозман продемонстрировала взаимосвязь и взаимообусловленность личности и переживания нарушений общения. Автор приводит данные об изменении личности (ее самооценки, уровня притязаний и др.) при нарушениях операционально-технического звена общения при сенсорной и моторной афазии и при логоневрозе (заикании), при нарушении мотивационного звена общения при аутизме и шизофрении, а также об изменении личности при нарушении звена контроля общения у лиц с поражением лобных долей мозга [10].

Обнаружен и обратный процесс: успехи при улучшении функций общения приводит к позитивным личностным изменениям [10, с. 117–132]. Это еще раз подтверждает диалектическое единство личности и общения. По утверждению Б. Ф. Ломова, специфика общения как раз и состоит в том, что в нем, прежде всего, проявляются психические качества людей [11]. Общение является фактором развития личности

(на определенных этапах онтогенеза (младенчество, подростковый возраст) – ведущим), но с другой стороны именно в общении личность и проявляет себя полностью.

Таким образом, трудности общения опосредованы личностными факторами. Обобщая позиции разных авторов можно прийти к выводу, что трудности общения обусловлены в равной мере как самоуничижением, так и возвышением себя над другими.

Список использованных источников и литературы

1 Лабунская, В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция // В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Брус. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.

2 Меэр, К. Структура коммуникативных способностей учителя: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / К. Меэр; СПбГУ. – СПб., 1993. – 15 с.

3 Куницына, В. Н. Трудности межличностного общения: автореф. дис ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / В. Н. Куницына; СПбГУ. – СПб., 1992. – 38 с.

4 Менджерицкая, Ю. А. Особенности эмпатии субъектов затрудненного и незатрудненного общения в ситуациях затрудненного взаимодействия: автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.05 / Ю. А. Менджерицкая; РГУ – Ростов-на-Дону, 1998. – 23 с.

5 Матора, О. В. Коммуникативные барьеры в межличностном общении курсантов вузов пограничного профиля: автореф. ... дис. канд. психолог. наук: 19.00.05 / О. В. Матора; Российский государственный социальный университет. – М., 2009. – 23 с.

6 Васюра, С. А. Психология коммуникативной активности человека: Монография / С. А. Васюра. – Ижевск: Издательский дом «Удмурдский университет», 2006. – 299 с.

7 Горянина, В. А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия / В. А. Горянина // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 73–83.

8 Коновалова, Л. А. Перцептивные механизмы затрудненного взаимодействия в психологическом консультировании: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Л. А. Коновалова; ЯрГПУ им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2006. – 23 с.

9 Молчанова, Я. В. Представления различных половозрастных групп о причинах трудностей межличностного общения: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.05 / Я. В. Молчанова; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 465 л.

10 Глозман, Ж. М. Личность и нарушения общения / Ж. М. Глозман. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1987. – 148 с.

11 Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с.

И. А. Фурманов

г. Минск, Белорусский государственный университет

КОММУНИКАЦИОННЫЕ РЕАКЦИИ РОМАНТИЧЕСКИХ ПАРТНЕРОВ И СУПРУГОВ НА СИТУАЦИЮ ПРОВОКАЦИИ РЕВНОСТИ

Исследования показывают, что вне зависимости роли в ситуации ревности чаще всего используются реакции интегративной коммуникации и компенсации/замещения. Партнеры, находящиеся в супружеских отношениях, по сравнению с партнерами, находящимися в романтических отношениях, отличаются менее выраженными потребностями в конструктивном взаимодействии с партнером, компенсации/замещении и более сильным стремлением оградить свои отношения от вмешательства реальных или вероятных конкурентов, сохранить ощущение защищенности и безопасности. В романтических отношениях реакция на ситуацию ревности определяется ценностью партнера, а в супружеских – ценностью отношений.

*Романтические отношения – это диадные отношения, предполагающие взаимодействие партнеров с целью продолжать отношения до тех пор, пока один или другой партнер не прервет отношения, или пока не будут установлены другие формы отношений (сожительство, помолвка, брак). Данный вид отношений включает различные компоненты: выраженную взаимную направленность партнеров друг на друга; наличие реальных непосредственных или опосредованных контактов; выраженную эмоциональную вовлеченность, определяющую специфику отношений; интимность. Таким образом, романтические отношения – это непрерывный процесс взаимодействия между двумя партнерами, которые признают определенную связь друг с другом. Романтические отношения характеризуются *добровольностью*, то есть возникают на основании личного выбора субъекта и могут быть завершены по усмотрению одного или обоих партнеров. Еще одной важной характеристикой является *аттракция*, привлекательность партнера, которая зачастую может приобретать форму страсти и мотивировать к сексуальной близости.*

Супружеские (брачные) отношения – социально или ритуально признанные легальные отношения между супругами, которые регламентированы определенными правами, определяющими взаимодействие между ними, между ними и их детьми и ближайшими родственниками. Основной отличительной особенностью супружеских отношений от романтических является то, что эти отношения являются

зарегистрированными, т. е. оформленными в соответствующих органах государственной власти. Помимо этого в супружеских отношениях могут отсутствовать некоторые компоненты, характерные для романтических отношений.

Ревность возникает в случае угрозы или фактической потери ценных, значимых отношений с другим человеком, из-за существования реального или воображаемого конкурента [1; 2].

В последние годы, специалисты в области коммуникации стали проявлять особый интерес к коммуникационным аспектам, или «защитным реакциям» индивидов на переживания ревности. По результатам исследований было сделано заключение, что коммуникационные реакции индивидов могут оказывать большое влияние на характеристики отношений, чем просто переживания одной только ревности. Учитывая диапазон потенциальных реакций на ревность, Л. К. Guerrero с коллегами [3] разработали таксономию реакций на ревность, разделенную на две широких категории интерактивных и поведенческих.

Реакции на ревность классифицировались как интерактивные, если партнеры по отношениям, либо участвуют во взаимодействии лицом к лицу, либо сосредотачиваются на том, чтобы избежать непосредственного взаимодействия друг с другом. Были определены шесть типов интерактивных реакций на ревность:

Активное дистанцирование – выражение неприятия, игнорирование партнера, уменьшение привязанности к нему.

Негативная аффективная экспрессия – демонстрация негативных эмоций.

Интегративная коммуникация – прямая, просоциальная коммуникация с партнером попытки решения проблемы ревности через конструктивное взаимодействие с партнёром.

Дистрибутивная коммуникация – прямая, асоциальная коммуникация с партнером, попытки решения проблемы ревности через конфликтное взаимодействие с партнёром.

Избегание/отрицание – непрямые действия, предпринимаемые чтобы избежать обсуждения вопросов, связанные с ревностью.

Насильственная коммуникация/угрозы – прямые, агрессивные вербальные и невербальные угрозы или фактическое насилие над партнером.

Поведенческие реакции на ревность не всегда предполагают межличностное взаимодействие. Были определены следующие некомуникационные (общие) реакции на ревность:

Компенсация/замещение – попытки угодить партнёру, сделать ему что-то приятное; доказать свою любовь партнеру, стать более привлекательным и притягательным для него.

Манипуляция – действия, предназначенные, чтобы вызвать негативные переживания у партнера и/или возложить на него ответственности за изменение ситуации.

Контакт с соперником – активная коммуникация с конкурентом, попытки противостоять сопернику.

Для диагностики реакций на ревность использовался русскоязычный вариант методики CRJ (Communicative Responses to Jealousy), разработанной L. K. Guerrero и коллегами [3] и адаптированный и валидизированный И. А. Фурмановым и А. О. Вергейчик [4]. Данный опросник состоит из 52 суждений, каждое из которых оценивается по 7-мибалльной шкале Лайкерта. В исследовании приняло участие 737 человек (мужчины, N = 333; женщины, N = 404), в возрасте 18–30 лет (N = 651) и 31–50 лет (N = 86), находящихся в романтических (N = 566) и супружеских (N = 171) отношениях. Для статистической обработки результатов исследования использовался пакет SPSS.13 (рассчитывались среднее, стандартное отклонение, критерий U- Манна-Уитни).

Сопоставление иерархий реакций на ревность дало возможность выявить, что вне зависимости от ролевого статуса индивидов, доминирующее положение занимают такие реакции как интегративная коммуникация и компенсация / замещение. Вместе с тем в группу доминирующих реакций также входят у индивиды, находящихся в романтических отношениях – избегание/отрицание и негативная аффективная экспрессия, а у индивидов, находящихся в супружеских отношениях – избегание / отрицание и контакт с соперником.

Сравнительный анализ позволил установить, что индивиды, находящиеся в романтических отношениях в сравнении с индивидами, находящимися в супружеских отношениях, имеют достоверно значимые более высокие показатели таких реакций на ревность как интегральная коммуникация ($p \leq 0,001$), избегание/отрицание ($p = 0,042$), компенсация / замещение ($p = 0,01$) и более низкие показатели контакта с соперником ($p = 0,004$).

В зависимости от роли интенсивность реакций на ревность у индивидов, находящихся в романтических отношениях, существенно выше, чем у индивидов, находящихся в супружеских отношениях ($p = 0,03$), что согласуется с данными других исследований. В частности, в них было установлено, что для партнеров, находящихся в браке, и длительных преданных, скрепленных обязательствами, отношениях, переживание ревности является менее распространенным [5; 6; 3]. Романтическая ревность более распространена у молодых партнеров, строящих свои взаимоотношения время от времени, например, только в период свиданий [7; 8].

Из вышеизложенного следует, что индивиды, находящиеся в романтических отношениях в ситуации ревности чаще используют прямую просоциальную коммуникацию с партнером, предпринимают попытки решения проблемы ревности через конструктивное взаимодействие с партнёром, совершают не прямые действия с тем, чтобы избежать обсуждения вопросов, связанных с ревностью (предпринимают попытки сохранять спокойствие, делают вид, будто ничего не случилось, не признаются себе, что ревнуют, делают вид, что им всё равно), а также производят попытки угодить партнёру, сделать ему что-то приятное, доказать свою любовь партнеру, стать более привлекательным и притягательным для него.

В свою очередь индивиды, находящиеся в супружеских отношениях, чаще отдают предпочтение активной коммуникации с конкурентом, действиям, направленным на противостояние сопернику.

Здесь можно обратить внимание, что партнеры, находящиеся в супружеских отношениях, отличаются более низкими потребностями в конструктивном взаимодействии с партнером, компенсации / замещении и более сильным стремлением оградить свои отношения от вмешательства реальных или вероятных конкурентов, сохранить ощущение защищенности и безопасности. Таким образом, как нам кажется, акцент смещается с ценности партнера на ценность отношений.

Выявленные различия могут быть объяснены с точки зрения теории редукации неопределенности [9; 10]. Согласно данной теории многообразные ситуации, связанные с ревностью, могут быть сопряжены с различной степенью неопределенности о себе, партнере и/или отношениях, создавая сомнение и тем самым стимулируя определенные коммуникационные реакции. Иными словами, в ситуациях с высокой неопределенностью партнеры, пытаются ее снизить, вступая в коммуникацию.

В связи с тем, что существуют различия в степени неопределенности, связанной с типом отношений, было сделано предположение, что находящиеся в браке, серьезно встречающиеся и встречающиеся время от времени партнеры будут по-разному испытывать и выражать ревность [5; 6; 11; 12; 13]. Во время начальных стадий отношений степень неопределенности в целом выше, чем тогда, когда отношения основываются на взаимной преданности и долженствовании как, например, в браке [14]. В частности партнеры, строящие взаимоотношения от свидания к свиданию, будут более вероятно иметь большую неопределенность по поводу своих собственных желаний оставаться включенным в эти отношения (самонеопределенность), желаний их партнера продолжать отношения (неопределенность партнера) и/или

норм отношений вообще (неопределенность отношений). Хотя брачные отношения обычно отличаются меньшей неопределенностью, чем периодические взаимоотношения, исследования показывают, что реакции ревности, вызванные ситуацией неопределенности, могут возникать и между партнерами, находящимися в браке, особенно, когда пара отличается низким уровнем близости отношений [14; 15].

У романтических партнеров во время свидания или случайных встреч, история взаимоотношений, вероятно, будет более короткой, чем у партнеров, находящиеся в браке, и поэтому, они, скорее всего, будут обладать меньшим опытом продуктивного взаимодействия для проговаривания своих ревнивых чувств или обсуждения ситуации, выявляющей ревность. Исследования показывают, что уровень неопределенности в отношениях был значимо связан с прямотой и откровенностью коммуникации между партнерами [11]. Было также определено, когда люди не уверены в преданности своего партнера по отношению, они, более вероятно, будут испытывать опасения в выражении ревности из-за страха разрушить эти отношения. Кроме того, более высокая неопределенность имеет тенденцию быть связанной с более негативными способами управления ситуацией, вызывающей ревность [11; 15].

Проведенное исследование позволило сделать следующие **выводы**:

1. Вне зависимости от роли в партнерских отношениях в ситуации ревности чаще всего используются интерактивная реакция интегративной коммуникации и поведенческая реакция компенсации/замещения.

2. Партнеры, находящиеся в супружеских отношениях, отличаются менее выраженными потребностями в конструктивном взаимодействии с партнером, компенсации/замещении и более сильным стремлением оградить свои отношения от вмешательства реальных или вероятных конкурентов, сохранить ощущение защищенности и безопасности. Таким образом, акцент смещается с ценности партнера на ценность отношений.

Список использованных источников и литературы

1 Buunk, B. P. Jealousy as a function of rival characteristics and type of infidelity / B. P. Buunk, P. Dijkstra // *Personal Relationships*. – 2004. – Vol. 11(4). – P. 395–409.

2 Dijkstra, P. Jealousy as a function of rival characteristics: An evolutionary perspective / P. Dijkstra, B. P. Buunk // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1998. – Vol. 24. – P. 1158–1166.

3 Guerrero, L. K. Coping with the green-eyed monster: Conceptualizing and measuring communicative responses to romantic jealousy / L. K. Guerrero,

P. A. Andersen, P. F. Jorgensen, B. H. Spitzberg, S. V. Eloy // *Western Journal of Communication*. – 1995. Vol. 59. – P. 270–304.

4 Фурманов, И. А. Тактики поведения в ситуации переживания ревности: адаптация методики «Коммуникативные реакции на ревность» / И. А. Фурманов, А. О. Вергейчик // *Психологический журнал*. – 2012.– № 1–2 (31–32). – С. 81–89.

5 Andersen, P. A. Romantic jealousy and relational satisfaction: A look at the impact of jealousy experience and expression / P. A. Andersen, S. V. Eloy, L. K. Guerrero, B. H. Spitzberg // *Communication Reports*. – 1995. – Vol. 8. – P. 77–85.

6 Aylor, B. M. Antecedents in romantic jealousy experience, expression, and goals / B. Aylor, M. Dainton // *Western Journal of Communication*. – 2001. – Vol. 65. – P. 370–391.

7 Фурманов, И. А. Коммуникативные реакции на ревность в период ранней взрослости / И. А. Фурманов // *Диалог*– № 7, 2015. – С. 38–48.

8 Фурманов, И. А. Сравнительный анализ коммуникативных реакций на ревность в период ранней взрослости / И. А. Фурманов // *Культура. Взаимодействие. Диалог* : сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: Л. М. Даукша (гл. ред.), А. В. Ракицкая (зам. гл. ред.). – Гродно : ГрГУ, 2015. – С. 322–333.

9 Berger, C. R. Some explorations in initial interactions and beyond: Toward a development theory of interpersonal communication / C. R. Berger, R. J. Calabrese // *Human Communication Research*. – 1975. – Vol. 1. – P. 99–112.

10 Berger, C. R. Uncertain outcome values in predicted relationships: Uncertainty reduction theory then and now / C. R. Berger // *Human Communication Research*. – 1986. – Vol. 13. – P. 34–38.

11 Afifi, W. A. Understanding the role of uncertainty in jealousy experience and expression / W. A. Afifi, T. Reichert // *Communication Reports*. – 1996. – Vol. 9. – P. 93–103.

12 Dainton, M. A relational uncertainty analysis of jealousy, trust, and maintenance in long distance versus geographically close relationships / M. Dainton, B. Aylor // *Communication Quarterly*. – 2001. – Vol. 49. – P. 172–188.

13 Guerrero, L. K. Relational satisfaction and jealousy across marital types / L. K. Guerrero, S. V. Eloy // *Communication Reports*. – 1992. – Vol. 5. – P. 23–31.

14 Knobloch, L. K. Intimacy and the magnitude and experience of episodic relational uncertainty within romantic relationships / L. K. Knobloch, D. Solomon // *Personal Relationships*. – 2002. – Vol. 9. – P. 457–478.

15 Guerrero, L. K., Andersen, P. A. Jealousy experience and expression in romantic relationships / L. K. Guerrero, P. A. Andersen // *Handbook of communication and emotion: Theory, research, applications, and contexts* / eds. P. A. Andersen, L. K. Guerrero. – San Diego, CA: Academic Press, 1998. – P. 155–188.

Т. Г. Шатюк, Н. В. Агиевич

Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ МАТЕРИ РЕБЁНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассмотрены как теоретические основы проблемы психического состояния матери ребёнка с задержкой психического развития, так и раскрыто содержание проведенного эмпирического исследования. Психические состояния матерей детей с ЗПР имеют особенности, поэтому такие женщины нуждаются в специально организованном психологическом сопровождении.

В связи с активным процессом интеграции детей с особенностями психофизического развития в общество особую актуальность приобретает проблема организации воспитания этой категории детей не только в учреждениях специального образования, но и, в первую очередь, в учреждениях дошкольного и общего среднего образования. Формирование личности таких детей, также как и нормально развивающихся, должно проходить в соответствии с действующими в обществе социокультурными практиками и нормативными моделями в процессе целенаправленного взаимодействия взрослого и ребенка. Однако содержание и, особенно, методы воспитания в данном случае должны подбираться с учетом характера и глубины имеющихся у ребенка нарушений психофизического развития и обеспечивать индивидуальный подход к каждому ребенку. Реализация такого подхода требует учета семейной ситуации воспитания ребенка с особенностями психофизического развития. Сотрудничество педагогов и родителей в вопросе воспитания детей с особенностями психофизического развития позволит сделать этот процесс более эффективным. С одной стороны, знание семейной ситуации воспитания данной категории детей позволит лучше понять их психологические особенности, а, следовательно, определить приоритетные направления воспитательной работы, с другой стороны, понять проблемы воспитания, возникающие у родителей, и грамотно оказать им педагогическую помощь [1].

Хорошее настроение матери, ее уверенность в своих силах самым благоприятным образом сказываются на качестве ухода за детьми, поскольку ребенок и его мать составляют единую динамическую систему, взаимодействующую с окружающими людьми и противостоящую неблагоприятным внешним обстоятельствам. Ослабление любого из компонентов этой системы приводит к ослаблению ее жизнестойкости.

Мать, в частности, и семья в целом обеспечивает базисное чувство защищенности, обеспечивая безопасность ребенка при его взаимодействии с внешним миром, освоении новых путей его исследования и реагирования. Близкие являются для ребенка источником утешения в минуты отчаяния и волнений. Мать с благоприятным психологическим состоянием, а также ближайшее окружение ребенка с задержкой психического развития – главное звено в системе его воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения, профорientации. В тоже время родителям характерно уклонение от контактов с ребенком, стремление к ограждению ребенка от каких-либо внесемейных влияний и подавлению различных проявлений агрессивности со стороны ребенка.

Проблемы матерей часто связаны с тем, что им трудно устанавливать необходимые ограничения, воспитывая ребенка с ОПФР. Им кажется, что они должны и могут компенсировать психофизические особенности ребенка, а строгость и требовательность не позволяют ребенку почувствовать себя счастливым. При этом часто у родителей и детей часто вызывает чувство тревоги. Это возникает тогда, когда родители, пытаясь справиться с чувством вины, расширяют безопасные границы приемлемого поведения.

Матери также могут страдать от страха возникновения новых проблем, либо возвращения старых, от страха, что возможная коррекция не будет удачной. Отношения внутри семьи под воздействием этих переживаний меняются, что часто приводит к фактическому ухудшению психологического климата семьи.

Одновременно это означает, что дети с ОПФР страдают от семейных неурядиц, что усугубляет их эмоциональный дискомфорт. Меняются и взаимоотношения семьи с социумом, социальные возможности семьи становятся более ограниченными.

В состоянии сильного дистресса родителям бывает трудно даже просто слушать ребенка, а не только погружаться в его проблемы и переживания, потому что они сами переполнены тревогой и страхом. В таком случае родители блокируют желание ребенка быть открытым. Поэтому так важно помочь родителям преодолеть этот барьер, что приводит к улучшению эмоционального состояния ребенка [2].

Однако сведений о вопросе эмоционального состояния родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития в научной литературе недостаточно. Проблема оказания психологической помощи семьям, воспитывающим детей с особенностями психофизического развития, привлекала внимание исследователей и ранее.

Актуальность этой проблемы отражена в ряде экспериментальных работ и статей (И. С. Багдасарян, 2000; Т. А. Добровольская, 1989, 1991; И. Ю. Левченко, 1986, 2001; Н. В. Мазурова, 1997; Е. М. Мастюкова,

1991, 1992, 1995, 1997; Г. А. Мишина, 1998; М. М. Семаго, 1992; В. В. Ткачёва, 1999, 2003, 2004; Н. Б. Шабалина и др., 1989, 1991). И, тем не менее, до настоящего времени в исследовательских работах затрагивались лишь отдельные аспекты, что и актуализировало проведение исследования психического состояния матери ребенка с ЗПР, для которого был подобран психодиагностический инструментарий: опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, методика оперативной оценки состояния САН, методика определения уровня депрессии по В.А. Жмурову. В исследовании принимали участие 30 матерей детей с задержкой психического развития и 30 матерей с детьми без ЗПР.

Исследование матерей с детьми с ЗПР по опроснику К. Рифф выявило, что наиболее выраженным показателем психологического благополучия явилась шкала «Положительное отношение к другим» (рисунок 1).

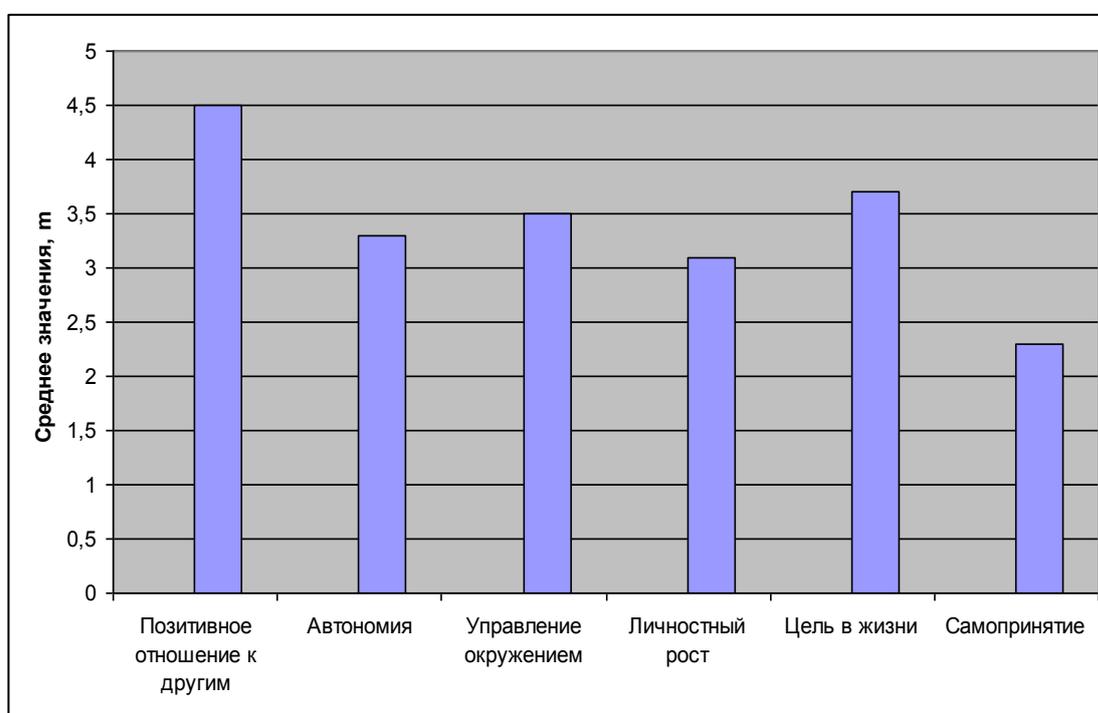


Рисунок 1 – Результаты исследования психологического благополучия матерей детей с ЗПР

Респондентов можно характеризовать как стремящиеся к удовлетворительным, доверительным отношениям с окружающими; заботятся о благополучии других; способны сопереживать, допускают привязанности и близкие отношения; понимают, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе диагностики контрольной группы испытуемых – в группе матерей с детьми без задержки психического развития.

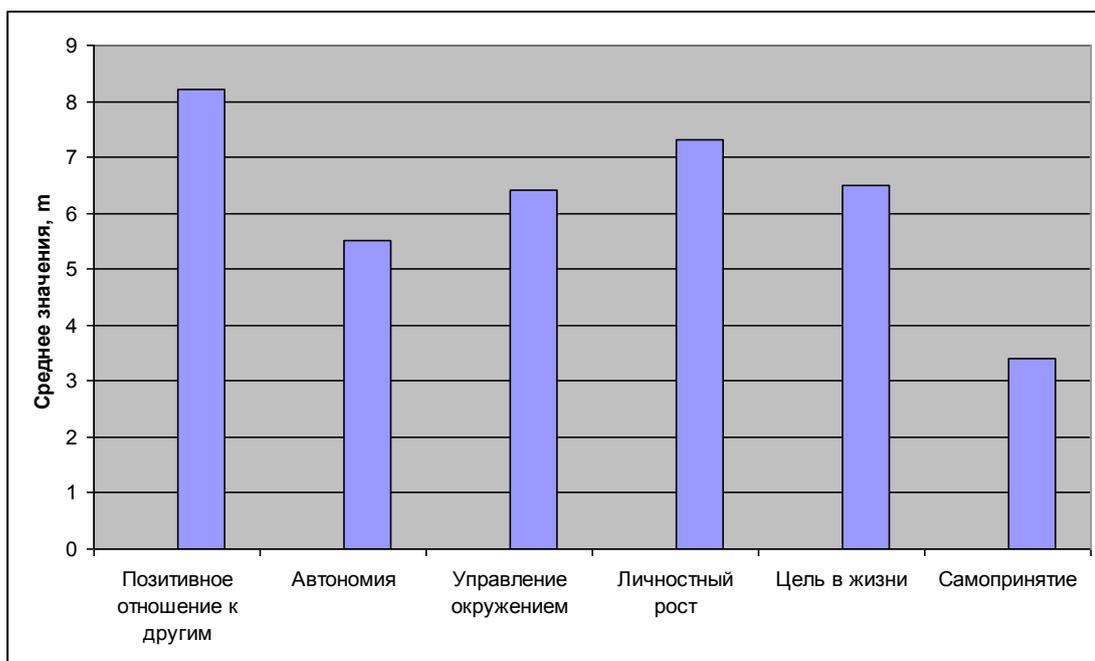


Рисунок 2 – Результаты исследования психологического благополучия матерей с детьми без ЗПР

Исследование матерей с детей без ЗПР по опроснику «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, выявило, что наиболее выраженным показателем психологического благополучия также явилась шкала «Положительное отношение к другим» (рисунок 2), однако показатель ее почти в 2 раза превышает аналогичный у матерей детей с ЗПР.

В большинстве своем выборка имеет удовлетворительные, доверительные отношения с окружающими; заботится о благополучии других; способен сопереживать, допускает привязанности и близкие отношения; понимает, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках.

Согласно результатам диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения матерей с детьми ЗПР (рисунок 3):

- *средние значения шкалы «активность»* относятся к уровню ниже среднего – эти матери малоподвижны, скорость и темп протекания различных процессов и функций у них на низком уровне;

- *средние значения шкалы «самочувствие»* относятся к низкому уровню – у испытуемых высокий уровень утомления;

- *средние значения шкалы «настроение»* относятся к уровню ниже среднего – эмоциональное состояние испытуемых подавленное, тяжелое, характеризуется потерей интереса ко всем видам активности, которые раньше доставляли удовольствие, и уход от них; часто связаны с депрессией.

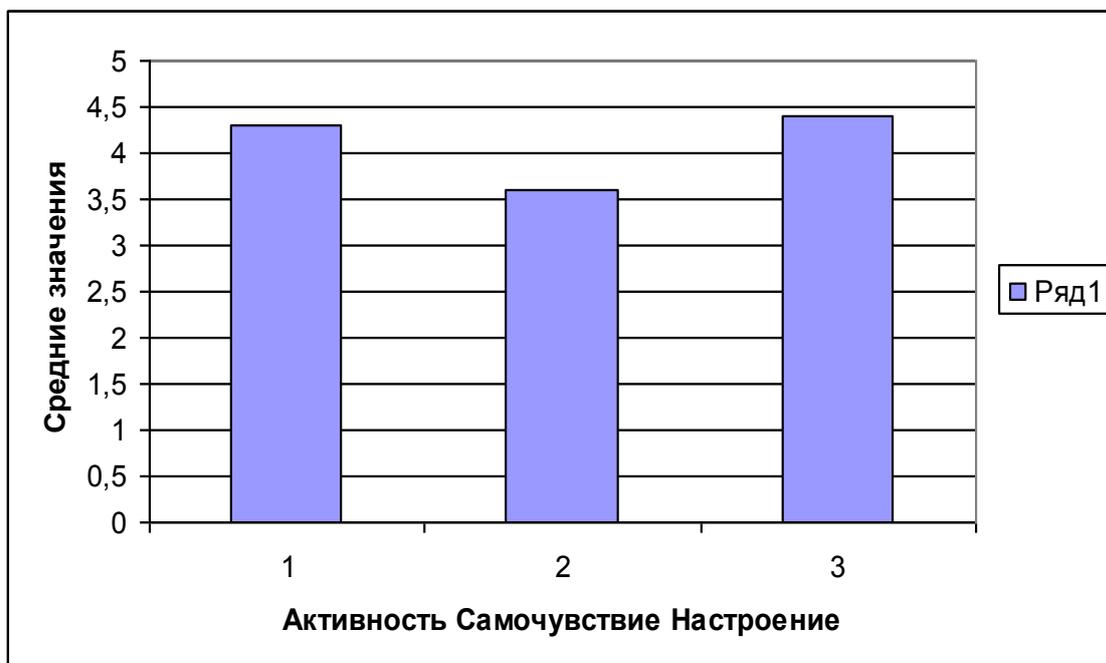


Рисунок 3 – Результаты диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения матерей с детьми ЗПР

В ходе проведения исследования матерей детей без ЗПР по методике САН были получены следующие результаты (рисунок 4):

- *средние значения шкалы «активность»* относятся к высокому уровню – эти матери достаточно подвижны, скорость и темп протекания различных процессов и функций у них на среднем и высоком уровнях;

- *средние значения шкалы «самочувствие»* относятся к низкому уровню – у испытуемых средний и низкий уровни утомления, субъективное ощущение физиологической и психологической комфортности внутреннего состояния у матерей имеет позитивный окрас, выдвигая инициативу, принимали на себя ответственность за ее выполнение, замыслы по реализации инициативы были непроблемными и конструктивными;

- *средние значения шкалы «настроение»* относятся к высокому уровню – эмоциональное состояние испытуемых относится к позитивному, свойственно приподнятое настроение, характеризующееся самоуверенностью и чувством радости, настроение более приподнятое, чем в норме, но не обязательно патологическое.

Результаты определения уровня депрессии матерей детей с ЗПР по методике В. А. Жмурова свидетельствуют об умеренном уровне депрессии в данной выборке. У испытуемых матерей с детьми с ЗПР обнаруживается некоторое психическое угнетение, подавленность, которые сопровождаются вялостью мышления, замедленными движениями. Депрессивное состояние может развиваться медленно и длится неделями,

месяцами и, даже, годами, а может и наступить внезапно. У испытуемых данной выборки наиболее выражена легкая депрессия (53,3 %), затем – умеренная (36,7 %) и менее всего выражена минимальная депрессия (10 %).

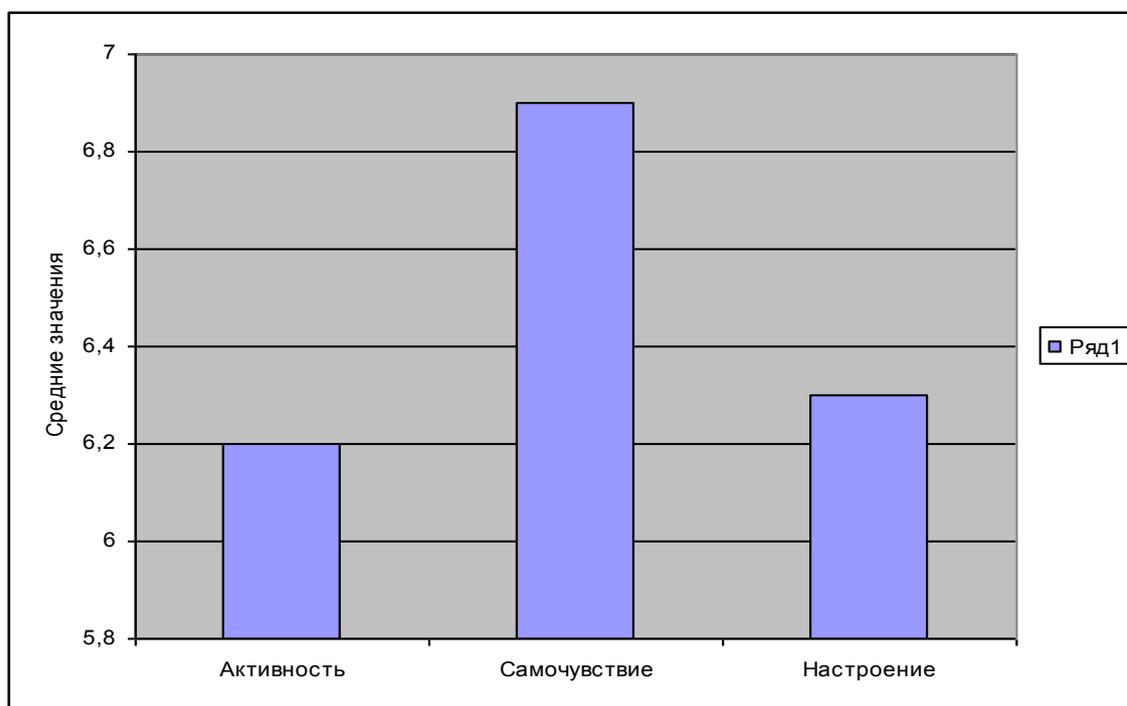


Рисунок 4 – Результаты диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения матерей с детьми без ЗПР

Матерям детей без ЗПР согласно методике депрессии В. А. Жмурова свойственен в большинстве своем легкий уровень депрессии. Визуально матери при легкой депрессии могут выглядеть как обычно, окружающие не всегда замечают изменения в поведении. Иногда это выражается через грусть, ощущение безнадежности и отсутствие интереса к занятиям, которые ранее приносили удовольствие. У матерей детей без ЗПР наиболее выражена легкая депрессия (63,3 %), затем – минимальная (26,7 %) и на последнем месте – умеренная депрессия (10 %).

Сравнивая показатели обеих выборок, в выборке матерей детей с ЗПР показатели по всем шкалам имеют более негативную тенденцию, нежели результаты в контрольной выборке матерей детей без ЗПР.

В результате применения критерия Манна-Уитни при $p < 0,05$ были обнаружены значимые различия по таким показателям как «положительное отношение к другим»; «автономия»; «самопринятие»; «самочувствие»; «депрессия».

Таким образом, психическое состояние матери ребенка с ЗПР имеет менее благоприятные показатели, чем матери ребенка без ЗПР, и нуждается

в психологическом сопровождении. Разработана и апробирована программа, предназначенная для оптимизации психического состояния матери ребёнка с задержкой психического развития, результаты применения которой будут описаны в последующих работах.

Список использованных источников и литературы

1 Пархомович, В. Б. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии / В. Б. Пархомович // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 93–106.

2 Гуслова, М. Н. Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов / М. Н. Гуслова, Т. К. Стуре // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 28–31.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры технологии и методики преподавания Полоцкого государственного университета (Беларусь)

Березина Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор Московского государственного психолого-педагогического университета (Россия)

Баранова Елена Михайловна – стажер, Московского государственного психолого-педагогического университета (Россия)

Богданова Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Смоленского государственного университета (Россия)

Боголюбская Вера Сергеевна – аспирант кафедры педагогики УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Бондарь Наталья Петровна – преподаватель кафедры общей и детской психологии УО «БГПУ им. М.Танка» (Беларусь)

Бояршинова Екатерина Ивановна – Президент Независимой Ассоциации Психологов (Украина)

Ванага Айна Яновна – магистр математики, лектор, лектор колледжа «Республиканского реабилитационного центра» (Латвия)

Варнер Елена Станиславовна – старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии УО «ГрГУ им. Я. Купалы» (Беларусь)

Волченков Владимир Степанович – старший преподаватель кафедры психологии образования УО «БГПУ им. М. Танка» (Беларусь)

Воровко Ольга Васильевна – аспирант 1 курса «Национального института образования» (Беларусь)

Гапанович–Кайдалова Екатерина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социально–гуманитарных дисциплин ИПК и ПК УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Гапанович–Кайдалов Николай Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Горленко Валентина Парфёновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Гофман Алена Алексеевна – аспирант факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова (Россия)

Даукша Лилия Марьяновна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, декан факультета психологии УО «ГрГУ им. Я. Купалы» (Беларусь)

Дорняк Яна Витальевна – студент 3 курса медико–психологического факультета УО «ГрГМУ» (Беларусь)

Дудаль Наталья Николаевна – магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Дзюбка Людмила Витальевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины (Украина)

Ермакова Людмила Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Ждан Антонина Николаевна – доктор психологических наук, профессор, факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (Россия)

Жеребцов Сергей Никифорович – кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора Института психологии БГПУ им. М. Танка (Беларусь)

Кадол Федор Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Кадол Наталья Федоровна – кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры экономических теорий УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Каплуненко Ярына Юрьевна – научный сотрудник Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины (Украина)

Карнелович Марина Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии УО «ГрГУ им. Я. Купалы» (Беларусь)

Колтышева Надежда Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной и педагогической психологии УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Корсак Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин ИПК и ПК УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Куфтяк Елена Владимировна – доктор психологических наук, доцент, зав. кафедры специальной педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова (Россия)

Леганькова Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой общей и детской психологии УО «БГПУ им. М. Танка» (Беларусь)

Лупекина Елена Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Лытко Александр Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Медведская Елена Ивановна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии УО «БрГУ им. А. С. Пушкина» (Беларусь)

Мельник Вадим Александрович – магистр, психолог отделения психологической реабилитации, НВМКЦ «ГВКГ» (Украина)

Мельникова Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры психологии УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Морозик Алексей Олегович – студент 3 курса медико–психологического факультета УО «ГрГМУ» (Беларусь)

Мижевич Ольга Михайловна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков УО «БТЭУ ПК» (Беларусь)

Нуркова Вероника Валерьевна – доктор психологических наук, доцент, профессор факультета психологии ФГБОУВО «МГУ им. М. В. Ломоносова» (Россия)

Одиночкина Елена Викторовна – аспирант кафедры психологии УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Пергаменичик Леонид Абрамович – доктор психологических наук, профессор, УО «БГПУ им. М. Танка» (Беларусь)

Приходько Екатерина Владимировна – магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Прусак Анна – доктор философии, Академический образовательный колледж, Ораним, Тивон, Израиль. Академический религиозный педагогический колледж – Шаанан (Израиль)

Ракицкая Анна Викторовна – старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии, заместитель декана по научной работе факультета психологии УО «ГрГУ им. Я. Купалы» (Беларусь)

Реунова Алена Александровна – студент Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова (Россия)

Семак Антонина Сергеевна – старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии УО «ГрГУ им. Я.Купалы» (Беларусь)

Семчук Любовь Александровна – кандидат психологических наук, доцент, заместитель декана факультета психологии УО «ГрГУ им. Я. Купалы» (Беларусь)

Сильченко Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии УО «ГГУ им. Ф.Скорины» (Беларусь)

Соколова Эмилия Александровна – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры психологии УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Слепкова Валентина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и семейной психологии, УО «БГПУ им. М. Танка» (Беларусь)

Степанова Марина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, МГУ им. М.В. Ломоносова (Россия)

Страмкале Лигита Брониславовна – доктор педагогических наук, доцент, преподаватель Латвийского университета (Латвия)

Тарелкин Александр Иванович – старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин УО «Белорусско-Российский университет» (Беларусь)

Терещенко Людмила Анатольевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии обучения Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины (Украина)

Трифонов Юрий Александрович – магистр психологических наук, ассистент кафедры психологии УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Фурманов Игорь Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии БГУ (Беларусь)

Шаблюк Ольга Федоровна – аспирант кафедры психологии образования БГПУ им. М. Танка (Беларусь)

Шатюк Татьяна Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии УО «ГГУ им. Ф. Скорины» (Беларусь)

Яценко Тамара Семеновна – доктор психологических наук, профессор, академик НАПН Украины, заведующая кафедрой глубинной коррекции и психолого-социальной реабилитации Черкасского национального университета им. Б. Хмельницкого (Украина)

Зоя Престес – Профессор Педагогического Факультета Федерального Университета Флуминенсе (Бразилия)

Лариса Соуза Мелло – Магистрант Педагогического Факультета Федерального Университета Флуминенсе (Бразилия)

Лукас Гаго Эстефан – Магистрант Педагогического Факультета Федерального Университета Флуминенсе (Бразилия)

Луиз Мигел Перейра – Докторант Педагогического Факультета Федерального Университета Флуминенсе (Бразилия)

Жадер Жанер Лопес – Профессор Педагогического Факультета Федерального Университета (Бразилия)

Клаудиа Сантана – Профессор Фонда Штата Рио-де-Жанейро Среднего Технического Образования (Бразилия)

Энирсон Фернандо Масаганан – Докторант Педагогического Факультета Университета Штата Парана (Бразилия)

Винисиус Штейн – Докторант Педагогического Факультета Университета Штата Парана (Бразилия)

Содержание

1 Теоретические проблемы развития личности в контексте культурно-исторической психологии

<i>Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes, Prof. Luiz Miguel Pereira. The human development and the possibility of an aesthetic education through theatre for babies</i>	3
<i>Larissa de Souza Mello, Zoia Prestes. Bilingualism in Brazil: historical and educational context</i>	7
<i>Клаудия Гимарайнс Сантана, Жадер Жанер Лопес, Зоя Престес. Культурно-историческая педология Выготского</i>	12
<i>Бояришинова Е. И. Юнговские феномены психического в контексте культурно-исторической теории Выготского</i>	22
<i>Дудаль Н. Н. Детские годы Л. С. Выготского</i>	31
<i>Ждан А. Н. Развитие высших психических функций в контексте проблемы истории поведения</i>	36
<i>Каплуненко Я. Ю. Практические аспекты развития социального интеллекта</i>	42
<i>Корсак Н. В. Взаимопонимание и взаимодействие в контексте культурно-исторической теории</i>	48
<i>Лупекина Е. А. Особенности личности ребенка-сироты в контексте идей Л. С. Выготского</i>	53
<i>Лытко А. А. Психолого-педагогический диагноз в формате культурно-исторической психологии Л. С. Выготского</i>	57
<i>Пергаменщик Л. А. В поисках теоретических оснований кризисной психологии (перечитывая Л. С. Выготского)</i>	62
<i>Соколова Э. А. Некоторые положения теории Л. С. Выготского в применении к пониманию психологической проблемы</i>	67
<i>Соколова Э. А. Л. С. Выготский о мышлении в форме образов, и образ себя у студентов</i>	72
<i>Степанова М. А. Педагогическая психология как научная система (к 90-летию книги Л. С. Выготского)</i>	75
<i>Трифонов Ю. А. Идентичность как продукт развития самосознания в работах Л. С. Выготского</i>	81

2 Проблемы образования в контексте культурно-исторической психологии

<i>Dr. Marta Chaves, Dr. Zoia Ribeiro Prestes, M. Sc. Vinicius Stein, M. Sc. Enirson Fernando Macagnan. Teachers Formation in Brazil: From the Challenges in Public Policies to Cultural Historical Theory Contributions</i>	86
--	----

<i>Lucas Gago Estevam, Zoia Ribeiro Prestes. Vygotsky's study of concepts and the scientific knowledge as a means</i>	93
<i>Богданова Т. В. Проблемные зоны профессиональной идентичности современного российского преподавателя высшей школы</i>	98
<i>Боголюбская В. С. Ценностное отношение к изучению иностранного языка как предмет социально-психологического осмысления</i>	104
<i>Ванага А. Я. Закономерности в преподавании математики</i>	109
<i>Гапанович-Кайдалова Е. В. Проблема развития речи в контексте культурно-исторической теории Л. С. Выготского</i>	114
<i>Горленко В. П. Агрессивное поведение подростков: диагностика и коррекция</i>	119
<i>Гофман А. А. Произвольная регуляция забывания: роль наличия и содержания мнемической цели</i>	126
<i>Дзюбка Л. В. Мотивационные составляющие учебной самореализации подростков</i>	133
<i>Ермакова Л. Д. Психограмма учителя Л. С. Выготского в контексте педагогической практики</i>	140
<i>Кадол Ф. В., Кадол Н. Ф. Культурно-исторический подход к обоснованию педагогики чести и достоинства личности</i>	147
<i>Карнелович М. М., Дорняк Я. В., Морозик А. О. Характеристики профессионального самоотношения будущих психологов сферы образования и здравоохранения</i>	152
<i>Мельникова О. Н. Становление ценностных ориентаций студента в учебно-воспитательном процессе</i>	158
<i>Anna Prusak. The use of creativity in mathematics as a tool for developing written expression in mathematics among students from various cultures</i>	163
<i>Семчук Л. А., Варнер Е. С. Закономерности и механизмы протекания конфликта учителя и ученика</i>	172
<i>Страмкале Л. Б. Развитие памяти на уроках музыки в общеобразовательной школе</i>	178
<i>Терещенко Л. А. Дидактогенные неврозы детей подросткового возраста: причины возникновения, генезис</i>	186
<i>Яценко Т. С. Проблема глубинно-коррекционной подготовки будущего психолога к практической работе</i>	192

3 Психологическая культура и психологическое здоровье личности в информационном обществе

<i>Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: компонент социального интеллекта либо отдельный психологический феномен?</i>	197
<i>Воровко О. В. Профессиональная успешность и психологическая культура как основные показатели профессионализма личности</i>	202
<i>Гапанович-Кайдалов Н. В. Информационная компетентность как фактор развития личности в информационном обществе</i>	207

<i>Даукиша Л. М.</i> Нравственное самоопределение в профессионально-личностном развитии студентов.....	212
<i>Жеребцов С. Н.</i> Переживание как превращение.....	218
<i>Медведская Е. И.</i> К проблеме анализа мультимодального образа как культурного знака.....	226
<i>Мижевич О. М.</i> Влияние городской культурной среды на духовный мир личности	233
<i>Ракицкая А. В.</i> Синдром эмоционального выгорания и агрессия: взаимосвязь явлений	238
<i>Шаблюк О. Ф.</i> Сравнительный анализ мотивации достижения у старших подростков и взрослых людей.....	245

4 События жизненного пути и кризисные ситуации в развитии личности

<i>Мельник В. А.</i> Роль индивидуально-типологических особенностей в работе с кризисными состояниями личности ребенка	252
<i>Дудаль Н. Н.</i> Проблема переживания в культурно-исторической психологии	257
<i>Куфтяк Е. В., Реунова А. А.</i> Механизмы защиты и копинг-стратегии как факторы адаптации детей.....	262
<i>Нуркова В. В.</i> Моделирование специфических траекторий интериоризации позитивной и негативной составляющих эмоционального профиля автобиографической памяти	266
<i>Приходько Е. В.</i> Влияние игры на процесс социальной адаптации детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей.....	273
<i>Семак А. С.</i> Связь тревожности и социометрического статуса подростков с легкой степенью умственной отсталости.....	277
<i>Сильченко И. В.</i> Субъективная интерпретация ситуации как фактор социального поведения личности	283

5 Переживания личности в динамике социальной ситуации развития

<i>Березина Т. Н., Баранова Е. М.</i> Эмоционально безопасная образовательная среда для подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию	288
<i>Бондарь Н. П., Леганькова О. В.</i> Проблема переживания ребенком родительского отношения в контексте идеи Л. С. Выготского о переживании среды	292
<i>Волченков В. С., Слепкова В. И.</i> Переживание смысла жизни в социальной ситуации развития в ранней взрослости.....	299
<i>Колтышева Н. И., Костенок Е. В.</i> Профилактика и коррекция агрессивности старших дошкольников.....	305

<i>Одиночкина Е. В.</i> Переживание психологического отчуждения как нарушение смысловой регуляции	311
<i>Сильченко И. В.</i> Особенности социальной ситуации развития подростков с аддиктивным поведением	316
<i>Тарелкин А. И.</i> Личностные факторы трудностей общения.....	321
<i>Фурманов И. А.</i> Коммуникационные реакции романтических партнеров и супругов на ситуацию провокации ревности	326
<i>Шатюк Т. Г., Агиевич Н. В.</i> Особенности психического состояния матери ребёнка с задержкой психического развития.....	332
<i>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</i>	339

Научное издание

**Культурно-историческая психология Л. С. Выготского
и проблемы личности в современном мире**

К 120-летию со дня рождения

Сборник научных статей

Подписано в печать 21.10.2016. Формат 60x84 1/16.

Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 20,23.

Уч.-изд. л. 22,1. Тираж 70 экз. Заказ 607.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования

«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013.

Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.

Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.

